

Technická univerzita v Liberci  
**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ - HUMANITNÍ A  
PEDAGOGICKÁ**

---

**Katedra:** Primárního vzdělávání

**Studijní program:** Učitelství pro ZŠ

**Studijní obor:** Učitelství pro 1.stupeň

**PODPORA SALUTOGENETICKÝCH  
INDIVIDUÁLNÍCH CHARAKTERISTIK  
VÝTVARNOU ČINNOSTÍ**

SUPPORT OF SALUTOGENETIC INDIVIDUAL CHARACTERISTICS THROUGH  
ART ACTIVITIES

UNTERSTÜTZUNG DER SALUTOGENETISCHEN INDIVIDUELLEN  
CHARAKTERISTIKEN DURCH DIE KUNSTTÄTIGKEITEN

**Diplomová práce:** 09–FP–KPV– 0001

**Autor:** Tichá Nikola

**Podpis:**

---

**Adresa:**

Olšina 267

561 84, Líšnice

**Vedoucí práce:** PhDr. Nišpanská Magda, Ph. D.

**Konzultant:** Mgr. Závora Jiří, Ph.D.

**Počet**

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
71	16938	29	4	27	5

V Liberci dne: 20.4.2010



## **Prohlášení**

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 20.4.2010

Nikola Tichá

---

## **Poděkování**

Dík náleží vedoucí práce PhDr. Magdě Nišpenské za odborné vedení diplomové práce a za podnětné rady.

Dále děkuji Mgr. Jiřímu Závorovi za spolupráci, cenné rady a konzultace.

V neposlední řadě chci poděkovat dětem, které se podílely na výzkumu a své rodině za psychickou podporu.

# **PODPORA SALUTOGENETICKÝCH INDIVIDUÁLNÍCH CHARAKTERISTIK VÝTVARNOU ČINNOSTÍ**

## **Resumé**

Tato diplomová práce se zabývá podporou salutogenetických individuálních charakteristik, které jsou podporovány prostřednictvím výtvarného projevu. Vychází ze salutogeneze, která umožňuje pečovat o zdraví tím, že jej budeme specificky podporovat. V teoretické části objasňuje tři individuální charakteristiky – autonomie, řešení problémů a spolupráce. Dále pojednává o psychickém vývoji dítěte, především v mladším školním věku.

Výzkum byl realizován kvalitativně. Je postaven na hypotéze, že artefiletika je výchovné pojetí, které využívá uměleckých prostředků k pozitivní prevenci psychosociálních poruch.. Práce je doplněna kasuistikami, obrázky.

## **Klíčová slova**

Výtvarný projev dítěte, salutogeneze, artefiletika, psychický vývoj dítěte v mladším školním věku.

# **SUPPORT OF SALUTOGENETIC INDIVIDUAL CHARACTERISTICS THROUGH ART ACTIVITIES**

## **Summary**

This thesis is concerned with the support of salutogenic individual characteristics, which are supported by creative expression. It is based on salutogenesis, which allows the care of health by specific support. The theoretical part of the thesis explains three individual characteristics - autonomy, problem solution and cooperation. Furthermore it is concerned with children psychical ontogeny, mainly in younger school age children.

The research was realized qualitatively. It is based on the hypothesis that Art-philetic Approach is an educational conception which uses art resources for

positive prevention of psychosocial defects. The thesis is supplied with casuistry, pictures.

### Key words

Child creative expression, salutogenesis, artefiletic, child psychical ontogeny in younger school age children.

## **UNTERSTÜTZUNG DER SALUTOGENETISCHEN INDIVIDUELLEN CHARAKTERISTIKEN DURCH DIE KUNSTTÄTIGKEITEN**

### Resumé

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Unterstützung der salutogenetischen individuellen Charakteristiken, die mit Hilfe der bildenden Ausdruck unterstützen sind. Sie geht von der Salutogenese, die ermöglicht, um die Gesundheit zu pflegen durch spezifische Unterstützung. In der theoretischen Teil erläutert diese Arbeit die folgenden Charakteristiken und zwar – die Autonomie, Problemlösung und Zusammenarbeit. Weiter meine Arbeit behandelt psychische Entwicklung des Kindes, vor allem im jüngeren Schulalter.

Die Forschung wurde qualitativ ausgeführt. Sie basiert auf die Hypothese, dass die Artefiletik die Erziehungsauffassung ist, die die Kunstmittel zur positiven Prävention der sozialpsychologischen Störungen ausnutzt.

Die Arbeit ist durch die Kasuistiken, Bilder aufgefüllt.

### Schlüsselwörter

Bildende Ausdruck des Kindes, die Salutogenese, die Artefiletik, psychische Entwicklung des Kindes im jüngeren Schulalter.

# **OBSAH**

Úvod.....	9
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b>	
1. Filosofická východiska.....	10
1.1.    Filosofická východiska projektu.....	10
2. Dětský výtvarný projev.....	11
2.1.    Počátky dětského výtvarného projevu.....	11
2.2.    Vývoj dětského výtvarného projevu.....	12
2.3.    Krise dětského výtvarného projevu.....	13
2.4.    Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu.....	13
2.5.    Faktory ovlivňující dětský výtvarný projev.....	14
3. Salutogeneze.....	16
3.1.    Protektivní faktory.....	18
3.2.    Rizikové faktory, které ohrožují vývoj a duševní zdraví dítěte.....	19
3.3.    Salutogenetické individuální charakteristiky odolnosti.....	20
3.4.    Salutogenetické vlivy prostředí na odolnost.....	21
3.5.    Mohou učitelé přispět k podpoře zdraví dítěte? .....	23
3.5.1. Paradox první – výhoda zjevného.....	23
3.5.2. Paradox druhý – krize nezjevného.....	23
3.5.3. Paradox třetí – přihlížení zřejmého.....	24
3.6.    Artefletika.....	24
4. Osobnost dítěte a jeho individuální zvláštnosti.....	27
4.1.    Obranné mechanismy.....	30
5. Dítě a jeho specifika vzhledem k věku.....	32
5.1.    Psychický vývoj v mladším školním věku.....	34
5.1.1. Kognitivní vývoj.....	36
5.1.2. Emoční vývoj a socializace.....	36
5.1.3. Potřeby dítěte.....	37

## II. VÝZKUMNÝ PROJEKT

6. Výzkum.....	39
6.1. Vymezení výzkumu.....	39
6.2. Etické zásady výzkumu.....	39
6.3. Výběr vzorku.....	40
6.3.1. Charakteristika vzorku-kasuistiky.....	40
6.3.1.1.Eva.....	40
6.3.1.2.Lukáš.....	41
6.4. Výzkumná otázka.....	41
6.5. Metody výzkumu.....	41
6.5.1. Metody zpracování dat.....	42
6.6. Popis výzkumu.....	43
6.7. Průběh výzkumu.....	44
6.7.1. Přípravná fáze.....	44
6.7.2. Realizace výzkumu.....	44
6.7.2.1.Výtvarné činnosti.....	44
6.7.2.1.1. Úspěšné zvládání problémů.....	44
6.7.2.1.2. Autonomie.....	45
6.7.2.1.3. Spolupráce.....	45
6.7.3. Závěrečná část výzkumu.....	46
6.8. Výsledky šetření.....	47
6.8.1. Analýza .....	47
6.8.1.1.Eva.....	58
6.8.1.2.Lukáš.....	59
6.8.2. Interpretace .....	61
6.9. Diskuze.....	64
7. Závěr.....	65
8. Slovníček odborných výrazů.....	66
9. Seznam použité literatury a pramenů.....	68
10. Seznam příloh.....	71



## ÚVOD

Každé dítě je jedinečné a něčím odlišné, každé má individuální vlastnosti, které jsou ovlivňovány školou, rodiči a okolím. Jsou různé rizikové faktory, které ovlivňují vývoj a duševní zdraví dítěte. Pro svou diplomovou práci jsem zvolila tři salutogenetické individuální vlastnosti (úspěšné zvládání problémů, autonomie, spolupráce).

Cílem je prozkoumat, zda-li pomocí výtvarného projevu lze podporovat, již výše zmiňované, individuální charakteristiky dítěte v mladším školním věku. Zda tyto výtvarné činnosti navodí u dítěte změny, zda dojde k odhalení vlastních psychických možností, vybaví ho citlivostí k bolesti druhých lidí atd.

Teze této práce se opírá o předpoklad, že artefiletika je výchovné pojetí, které využívá uměleckých prostředků k pozitivní prevenci psychosociálních poruch.

*„Výtvarný proces ve své podstatě podporuje negentropické prožívání, protože se při něm stává dětské Já bohatším a celistvějším a při tom zůstává svébytné“ (Závora, 2007, s. 12).*

Svou diplomovou práci jsem rozdělila na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická je dále rozdělena na kapitoly, které se dále dělí na podkapitoly. Věnuji se v ní salutogenezi, artefiletice, výtvarnému projevu a psychickému vývoji v mladším školním věku.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, který je prováděn pomocí strukturovaného interview. Zabývám se zde výzkumnou otázkou, zda-li je možné podporovat salutogenetické individuální charakteristiky výtvarnou činností.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Filosofická východiska

### 1.1. **Filosofická východiska projektu**

Výchozím směrem tohoto projektu je tzv. směr humanistický, který zdůrazňuje tvořivost, vědomí a sebeuvědomování. Zdůrazňuje fakt, že je třeba prevence a ne se na psychiku orientovat až v případě, je-li „nemocná“.

Východiskem týkající se zdraví a kvality života Pohnerová, (1992, 1994, 1997) Holomíčková, (1994) kol. poznamenávají že, „*důraz je kladen na podporu autenticity osobnosti ve vztahu ke světu, možnost tvořivé participace na život, duševní zdraví a kvalitu života a neredukované porozumění smyslu daného životního kontextu*“. (in: Závora, 2009, s. 44)

Problémem této práce je výtvarný artefakt a jeho působení na individuální charakteristiky dítěte v mladším školním věku.

Výchozí otázka celé diplomové práce tedy zní:

**Je možné podporovat salutogenetické individuální charakteristiky výtvarnou činností?**

Tuto otázku budu zkoumat pomocí kvalitativního výzkumu, kde lze říci, že tento kvalitativní přístup je svébytný a jedinečný v myšlenkovém proudu ve vědě. „*Za hlavní filozoficko-historické zdroje kvalitativního přístupu jsou považovány hermeneutika a fenomenologie*“. (Miovský, 2006, s. 42).

Miovský (2006, s. 17) říká, že fenomény výzkumu kvalitativního přístupu mohou lidé vnímat odlišně a v různých rovinách či kvalitách, proto jsem ponechala porozumění zadaného artefaktu na autorovi.

## 2. Dětský výtvarný projev

### 2.1. Počátky dětského výtvarného projevu

Již tisíce let výtvarný projev doprovází každého člověka. Už v pravěku se lidé chtěli výtvarně vyjádřit a měli snahu zachytit vnější svět. Také dnes se lidé chtějí seberealizovat přes výtvarný projev.

Existuje mnoho názorů, proč dítě kreslí. Už J. A. Komenský zjistil, že dítě kreslí, aniž by k tomu bylo vedeno. G. H. Luquet (in: Uždil, 2002) říká, že kreslení je pro dítě hra, která zaměstnává zrak i ruce. J. Sully (in: Uždil, 2002) vidí také kreslení jako hru, která je důležitá v principu hry v celé lidské kultuře. Připomíná, že hry s estetickým charakterem jsou jedny z prvních. Další autoři uvádí kresbu jako obrázkovou řeč. Podle J. Uždila (2002) kreslení souvisí s vývojem dítěte, se vznikem osobnosti a potřebou seberealizace.

Podle H. Hazukové a P. Šamšuly (1982, s. 48) je „výtvarný projev výsledkem vyrovnání se individua se světem. Je projevem celé osobnosti, nejen úzké složky psychiky. Uplatňuje se v něm emocionální i racionální poznávání i logické myšlení“.

Staří mistři říkali „Kdo kreslí, učí se vidět,“ mysleli tím, že kreslící je nucen o dané věci více uvažovat, nejen ji pozorovat očima, ale také se dohadovat o jejím původu, složení a funkci přemýšlením.

Stejně tak v tomto výzkumu budou děti nuceny uvažovat nad daným artefaktem, nejen tvořit, ale i získávat dojmy, pocity.

*„V životě je důležité sbírat dojmy, vytvářet si citové vztahy k věcem a lidem, vidět zajímavosti tam, kde ostatní lidé vidí jen šed' a rovný povrch. Tak se člověk uskutečňuje, stává se tím, čím ve vskutku je – jak to chtěli antičtí filozofové a Komenský. K sebeuskutečnění dochází tím, že se promítáme svými city, zájmy a poznávacím úsilím do svého okolí a jaksi se „v něm vidíme“,*

*rozeznáváme sami sebe a zároveň i upevňujeme svou osobnost vedle osobností druhých. Výtvarná činnost je jednou z cestiček k sebepoznání a seberealizaci“* (Uždil, 2002, s. 106).

## 2.2. Vývoj dětského výtvarného projevu

Vývoj výtvarného projevu je u každého dítěte individuální. H. Hazuková a P. Šamšula (1982, s. 50) popisují stádia výtvarného procesu, které je možno hledat v souvislosti s charakteristikou stádií vývoje myšlení: **Období senzomotorické** (do 2 let), **období předoperačního myšlení** (od 2 – 7 až 8 let věku). Pro mé téma je důležité **období konkrétních činností** (od 7 – 8 let do 11 – 12 let věku), protože dvojčata, které se účastní mého výzkumu jsou ve věku 10 let, kde je jedinec schopen provádět operace v konkrétní činnosti a převádět je do nových situací. Domnívám se, že dívka už začíná být v **období formálních operací** (od 11 – 12 let do dospělosti), kde se rozvíjí abstraktní myšlení.

H. Hazuková a P. Šamšula (1982, s. 51 – 53) rozčleňují vývoj dětského výtvarného projevu v souladu se čtyřmi stádii vývoje myšlení od Piageta (Piaget In: Hazuková, Šamšula, 1982).

Pro daný výzkum je podstatné zmínit tuto část vývoje výtvarného projevu, kteří autoři nazývají:

- **Obrat k napodobování optické podoby (vizuální realismus)**

Po 7 – 8. roce věku nastávají ve výtvarném projevu změny v důsledku změn struktury myšlení dítěte. Výtvarný projev je realističtější a je přeplněn detaily. Projevuje se např. u figur snahou vyjádřit pohyb. Přesto nadále dítě omezuje charakter fixovaných představ a charakter vypracovaných grafických útvarů.

### 2.3. Krize dětského výtvarného projevu (10 – 15 let)

Dvojčata nyní prochází změnami ve struktuře osobnosti. Racionální poznání v tomto období převažuje. Krize přichází s rozvojem abstraktního myšlení. Vysoká sebekritičnost, obkreslování se objevuje především u chlapce, ztrácí radost z výtvarného vyjádření. Má pocit vlastní neschopnosti.

Domnívám se, že tato krize bude mít velký vliv na výtvarné artefakty.

### 2.4. Charakteristické znaky dětského výtvarného projevu

Výtvarný projev dětí je nositelem specifických vlastností. Při věkových zvláštностech vybraného výzkumného souboru (dětí) je třeba vzít v potaz předpoklad výskytu určitých specifických vlastností výtvarného projevu.

Tyto charakteristické znaky byly dříve považovány za „chyby“, které měly být pedagogickým působením odstraněny. Později se však zjistilo, že tyto „nedokonalosti“ vyplývají z individuální struktury znaků dětského výtvarného projevu. Mezi ně, adekvátně k věku, patří:

- **Jednoduchost a úspornost kresebných a malířských tahů.**  
V některých výtvarných úkolech to děti svádí k jednoduchosti, hlavně v případě symbolů, kde mají dvojčata např. vymodelovat přátelství. Pro chlapce je tento znak velmi charakteristický. Nedokáže se vyjádřit, více výtvarný artefakt propracovat.
- **Funkčnost:** zvýšený zájem dětí o funkční a pro ně zajímavé detaily.
- **Transparence:** tzv. „rentgenové vidění“ – zobrazování předmětů nebo jejich částí, přestože nejsou ve skutečnosti vidět (knedlík v břiše). Objevuje se především v předškolním věku, přesto chlapec při malbě „fantazijního domu“ namaloval dům, kde je vidět dovnitř.

- Dále může u výtvarných úkolů dojít k **deformaci**, kde se objevují nepoměrnosti v proporcích a výtvarná zjednodušení.
- **Přenášení znaků z jedné představy na druhou** je pro dítě také velmi důležité. Vypomáhají si tak při nové představě, kde ještě není grafické pojetí.
- **R – princip:** ostré odlišení obou základních směrů (např. ruka a tělo). Tento znak se ve výtvarných úkolech neobjevil, když měly zobrazit fantazijní dům, komín byl nakreslen správně.
- **Zobrazovací automatismus:** zmnožení detailů tak, že to odporuje skutečnosti.
- **Kolorit:** barva nutně souvisí s představou předmětu (noční obloha černá, mraky modré, střecha červená, atd.).

(Hazuková, Šamšula, 1982, s. 56 – 59)

Důležité je, si uvědomit, že výtvarný artefakt je komunikační prostředek, dítě kreslí, co nedokáže vyjádřit nebo pochopit. Někdy je pro interpretaci důležité, co dítě nezobrazilo, co vynechalo. Úskalí specifických vlastností výtvarného projevu může být v omezení tvořivosti, kde dítě má jasnou představu, jak to má být a nemůže se volně vyjádřit.

## 2.5. Faktory ovlivňující dětský výtvarný projev

Výtvarný projev dvojčat může být ovlivněn mnoha faktory. Tyto faktory lze podle Hazukové a Šamšuly (2005, s. 35-37) rozdělit na vnitřní a vnější:

### *Vnější faktory:*

- *Ovlivnění sociokulturním prostředím (výchova, zázemí dětí, materiální prostředí)*
- *Ovlivnění autoritou*

***Vnitřní faktory:***

- *Subjektivní odraz objektivní reality (interpretace vnímané skutečnosti a představ)*
- *Věková podmíněnost*
- *Typologická podmíněnost (temperament, charakter)*
- *Osobnostní podmíněnost (senzomotorické vnímání, logické myšlení, inteligence, paměť, představivost, tvořivost, prožívání emocí, talent, kognitivní dispozice)*
- *Zájem dětí*

### **3. Salutogeneze – podpora odolnosti**

Slovo salutogeneze vzniklo z latinského slova *salus*, tzn. zdraví. Aaron Antonovský společně s řadou dalších si kladli otázku: „*Jak je možné , že určitá osoba si přes četné mikrobiologické, chemické, fyzikální, psychologické, sociální a kulturní podmínky, jež vyvolávají nemoc, zachovává své zdraví?*“ Pro tuto otázku zformulovali pojem salutogeneze. (Tress a kol., 2008, s. 48)

Zdravá osoba má v zásadě sklon k umírněné, samostatné a přátelské pozici vůči druhým lidem, nechává se však také zatahovat do běžných zápletek. Narušené osobnosti jsou zásadním způsobem narušeny v základních lidských motivech vazeb k druhým lidem a současně v autonomním odlišování se od týchž osob.

V ideálním případě získává dorůstající dítě od svých rodičů dobře dávkovanou směs sestávající z potvrzování, aktivní lásky, rad a ochraňování. Na základě identifikace s těmito rodičovskými postoji získává dítě schopnost setkávat se obdobným způsobem také s druhými lidmi. Internalizace rodičovského chování vede k určitým typickým očekáváním s ohledem na chování, které dítě (později dospělý jedinec) vnáší do vztahů s druhými lidmi. Osoba je nastavená tak, jako by internalizovaní rodiče byli ještě přítomni. Na základě introjekce rodičovských vzorců je odvozován postoj vůči vlastní osobě, např. podle vzorce: „ Zacházím sám se sebou tak, jak se mnou dříve zacházeli moji rodiče.“ Ve zdravém případě je to směs sebedupřijímání, sebelásky, sebeochrany a podpory.

Narušené osobnosti se vyznačují svým abnormálním chováním při vytváření vazeb: jsou příliš přilnavé, nebo příliš nepřátelsky distancované. Někdy se můžeme setkat s nevypočitatelnými a častými přechody mezi těmito postoji, např. mezi přátelskostí a nepřátelskostí nebo podřizováním se a vymaňováním se. Nad tento rámec existuje tendence ke „kontaminované“ komplexní komunikaci, např. chování, které je na povrchu přátelské, přesto je



však míněno nepřátelsky, např. sladký úsměv, který má indikovat nesouhlas (Tress a kol., 2008, s. 45 - 46).

O našem duševním, sociálním a psychosomatickém zdraví či nemoci rozhodují podpůrné a patogenní momenty individuálního životně – historického prostředí, které je však přirozeně zakotveno v odpovídajících časových a celospolečenských poměrech. Psychogenně nemocní pacienti byli v porovnání se zdravými výrazně častěji vystaveni negativně zatěžujícím zkušenostem raně dětské traumatizace (odmítání těhotenství a narození dítěte, náhlá ukončení vztahů, emocionální deficity v raných interakcích mezi matkou a dítětem, zkušenosti s násilím, atd.). Mají častěji vztahové konflikty. Svůj obraz sebe samých popisují jako „bezbranný a depresivní“.

Dětská vývojová období psychogenně nemocných pacientů jsou mnohem výrazněji zatížena stresory. Mluví se o neurotických symptomech a úzkostech v dětství a o obtížích v mateřské škole a ve škole. U těžce nemocných byla vysoce traumatická mimořádně důležitá fáze zcela raného vztahu k matce. Časté je u pacientů nemanželské narození, časné odloučení od matky či jiná raně dětská zatížení. V pozdějších stádiích vývoje (sekundární socializace ve věku základní školy a v pubertě) roste význam role, popř. přítomnosti otce. U psychogenně nemocných pacientů je výrazně narušena schopnost vytvářet vztahy a mezilidské kontakty, které mají své kořeny již v raném dětství. Vše, co nás činí nemocnými, Tress a kol. definují jako patogenezi a co nás udržuje zdravými, definují jako salutogenezi. (Tress a kol., 2008, s. 46-48)

*„Salutogenetickým přístupem není míněno to, s čím je tradičně, a ne zcela správně, spojována profylaxe: vyhýbání se nezdravému způsobu života.“* (Závora, 2009, s. 26)

*„Duševní vývoj mnohých dětí probíhá i přes závažná biologická, sociální a psychologická rizika proti očekávání příznivě. V jejich biografích se setkáváme s protektivními faktory, které je chrání před pozdějším psychickým onemocněním“* (Tress a kol., 2008, s. 48,49).

### 3.1. Protektivní faktory

Salutogenetické principy jsou uplatňovány v celé šíři bioekopsychosociálního přístupu ke zdraví člověka a jeho poruchám.

Jedná se o tzv. faktory vztahové, které se vztahují k sobě a ke světu, stojící v středu salutogenetického (protektivního) procesu, lze rozdělit takto:

- *smysluplnost v pohledu na svět a vlastní činnost, tedy vidění světa a svého života jako smysluplného obrazu*
- *důvěra a víra v pevnost, stabilitu osobního a okolního světa*
- *srozumitelnost, porozumění – tedy především racionální orientace vycházející z existence zákonitostí, jimiž se řídí svět a které lze poznat*
- *zvládnutí a kontrola dění, jehož jsem součástí, tedy osobní kompetence a vliv*

(Závora, 2009, s. 27)

Jde o to, nacházet faktory, které mají pozitivní efekt per se a mohou tak chránit proti psychogenním onemocněním. Uvedené psychosociální faktory lze považovat za protektivní a uplatňují se pouze v přítomnosti rizik. (Tress a kol., 2008, s. 49)

### 3.2. Rizikové faktory, které ohrožují vývoj a duševní zdraví dětí

- *duševní onemocnění či porucha matky nebo otce*
- *zneužívání alkoholu či alkoholismus matky nebo otce, popřípadě zneužívání drog rodiči*
- *kriminální chování matky nebo otce*
- *socioekonomický tlak, např. život v chudobě, bídě, přelidněném bytě, v rodině, kde je příliš mnoho dětí, nemanželský původ dítěte, promiskuitní chování rodičů, sociální degradace rodiny*
- *porucha vztahu v rodině, zneužívání dítěte, rozpad vztahu mezi rodiči, násilí v rodině, příliš velký věkový rozdíl rodičů, příliš staří rodiče*
- *oddělení dítěte od rodičů při jejich rozvodu, úmrtí rodiče, život v náhradní rodině, skutečnost, že jde o nevlastní dítě, příliš časté stěhování dětí*
- *těžké, dlouhodobé onemocnění rodičů*
- *nízká inteligence rodičů*
- *postižení dítěte perinatálními komplikacemi, jeho vývojové opožďování, nízká inteligence, vysoká agresivita, ranná delikvence*

(Závora, 2009, s. 28,29)

### 3.3. Salutogenetické individuální charakteristiky odolnosti:

- *energické dítě*
- *úspěšné zvládání problémů*
- *dobrá kontrola impulsivity*
- *autonomie*
- *dobře vyvinutá schopnost spolupracovat*
- *sebeúcta*
- *intelektové schopnosti*
- *zlepšování vlastní situace – prohlubování dovedností*
- *sebekontrola – pocit, že drží život ve svých rukou*
- *koníčky a zvláštní zájmy*
- *tvořivost*

(Koukolík, Drtilová, 2001, s. 308-309)

Ve své diplomové práci se budu podrobněji zabývat těmito třemi salutogenetickými individuálními charakteristikami odolnosti:

- **úspěšné zvládání problémů**

Jedinci úspěšně zvládají těžkou zátěž, aniž by propadali panice nebo se vzdávali, ať už předem, nebo po prvních obtížích.

- **autonomie**

Znamená být sám sebou, schopnost rozhodovat se, nenechat se šikanovat a umět si vybrat z možností. Je tu důležitá úcta k rodičům a podpora radosti. Potýkání se s krizemi utváří identitu a v procesu socializace se stává dítě autonomní a nezávislé, dítě tak získává svou autonomii a nezávislost na svém okolí a prostředí, v němž se pohybuje. Nejsou závislé na módách, nenapodobují chování svých vrstevníků nebo oblíbených vzorů.

- **Spolupráce**

Nároky jsou kladeny na jejich samostatnost a odpovědnost. Dobrá kooperativa (viz Cloningerův model osobnosti) je další významný individuální faktor odolnosti a adaptability. Kooperativní jedinci dobře spolupracují s vrstevníky i dalšími lidmi, vztahy jsou přátelské, mívají spíše přátele než pouhé známé, znají hodnotu přátelství, umějí přátelství vytvořit i rozvíjet. Spolupráce se objevuje u lidí společensky snášenlivých, jsou vybaveny značnou mírou soucitu a vcíťování, respektující práva a odlišnosti jiných lidí. Problémy se snaží řešit způsobem při němž obě strany něco získají. Spolupracující jedinci nebývají pomstychtiví.

(Koukolík, Drtilová, 2001, s.133-135, s. 308)

### **3.4. Salutogenetické vlivy prostředí na odolnost:**

- důvěřivý a skutečně hluboký vztah alespoň k jednomu rodiči
- společně sdílené hodnoty
- jasná pravidla soužití a normy v rodině
- v rodině byly nanejvýš čtyři děti
- otevřenost v rodině
- další citově významný jedinec
- další pečující jedinci mimo rodiče
- matka, která má trvalé zaměstnání a pracuje mimo vlastní domácnost
- skutečnost, kde se jedná o jediné dítě nebo o nejstarší dítě
- schopnost pomáhat, pokud byli o pomoc požádání
- pomoc plynoucí ze společenských zdrojů

(Koukolík, Drtilová, 2001, s. 310-311)

Rizikové faktory jsou spojeny s péčí o dítě a rodinným prostředím. J. Závora je přesvědčen, že podpora salutogenetických individuálních charakteristik náleží do rukou školy, resp. výtvarných pedagogů a že vlastní „vnitřní“ rozhodnutí dítěte je projevem vnitřní síly, o kterou především jde v salutogenetickém uchopení této problematiky. (Závora, 2008, s. 30)

Důležité je zmínit, že pokud chceme udržet děti ve zdraví a odolnosti, záleží to především na rodině a škole (výchově). Pokud rodina selže, je na škole, která musí podporovat jedince a jeho individuální charakteristiky. Ve škole lze toto podporovat výtvarnou činností, a proto i já se budu zabývat, jak mohu dítě učinit zdravým a odolným pomocí výtvarné činnosti.

### 3.5. Mohou učitelé přispět k podpoře zdraví dítěte? - Teorie tří paradoxů

Důležitá otázka, která se řeší už léta je, zda učitelé mohou přispět v podpoře zdraví a ochraně dětí. Závora (2009, s. 31) říká, že „*samotná existence zákonů (nástrojů), ani jejich aplikace, neznamená, že je o děti ve skutečnosti dobře pečováno.*“ K tomu uvádí tři paradoxy, které z celé problematiky vyvstávají:

#### 3.5.1. Paradox první – výhoda zjevného

*„V závažnějších situacích, do kterých se dítě může dostat, by měl být „roztočen kolotoč“ krizové intervence. Systém krizové intervence totiž stojí vně skutečného problému. Jednotlivá pracoviště provádějí podle pravidel svého oboru diagnostiku, terapii, navrhnou opatření ve spolupráci s rodinou i jinými institucemi. Jedná se o péči, která je připravena až pro závažnější případy ohrožení dítěte. Dalším problémem je nedostatečná intervenční provázanost.*

*Krizová intervence zaujímá patogenetické hledisko, tj. najít to, co je patologické a odstranit to.*

*Vlastní rozhodnutí dítěte je projevem vnitřní síly, o kterou v salutogenetickém uchopení této problematiky jde především.*“

(Závora, 2009, s. 32-35)

#### 3.5.2. Paradox druhý – krize nezjevného

*„V případech, kdy se nejedná o závažné poškození duševního a fyzického zdraví dítěte a jeho vývoje, je krizová intervence prakticky nedostupná. Výchovu nechává zcela v rukou rodičů a rodiny.*“

(Závora, 2009, s. 35)

### 3.5.3. Paradox třetí – přihlížení zřejmého

*„Škola předpokládá, že učí děti zdravé, bez problémů, netýrané a že pokud je tomu jinak, jedná se o „patologii“, „se kterou“ je třeba dítě „někam“ doporučit. I to je projevem patogenetického přístupu a spoléhání na „nějakou jinou“ instituci.*

*Učitelé totiž mají povinnosti, ale pramálo možností podstaty tradičního chápání učitelské profese, která stojí jaksí mimo problematiku dítěte v duševní nepohodě či dokonce ohrožení“.* (Závora, 2009, s. 36)

J. Závora (2009) je přesvědčen, že *„nestačí dát učitelům pouze povinnost odpovědnosti za ochranu dětí a jejich zdravý duševní vývoj. Je třeba řešit i otázku způsobu, jak péče o duši dítěte skutečně dosahovat.“* (s. 37)

### 3.6. Artefiletika - salutogenetická možnost výchovy uměním

Je řada výtvarně výchovných programů, které vycházejí z humanistické myšlenkové tradice a vytvářejí tak základ pro uskutečnění salutogenetických cílů. Jeden z českých výtvarně – výchovných programů je Existenční koncept Zdislavy Holomíčkové (1994), Duchovní a smyslovou výchovu Marty Pohnerové (1992,1994,1997,...) a hlavně Artefiletika Jana Slavíka (1997). (In:Závora, 2009, s. 44)

Cílem duchovní a smyslové výchovy je *„změna chápání, resp. uchopování, jevů individuální skutečnosti plným využíváním možností, které žitá skutečnost nabízí. Tento cíl je realizován jak smyslově – podporou schopnosti soustředit se na skutečnost prostřednictvím smyslově ukotvené činnosti v žité přítomnosti – tak duchovně - výchovou k otevřené bytosti, k širokému Já, které je duchem provázáno s jednotou života.“* (Závora, 2009, s. 46)

V centru existenčního pojetí výchovy uměním *„stojí odklon člověka od světa, ve kterém žije v nejširším slova smyslu“* (Reisman, 1968, Lorenz, 1990, In: Závora, 2009, s. 47).



Východiskem pro teorii i praxi artefiletiky podle Slavíka (1997) je výtvarný zážitek. Zde se žák setkává s výtvarnou formou a určitým obsahem, který je hlavní poznávkovou náplní artefiletiky. Směřuje především k chápání, k chápajícímu rozumění a k odhalování smyslu.

Poznávací cesta k obsahu prostřednictvím expresivní formy je pro každého člověka jedinečná a neopakovatelná. Mají svou pravdivost, leckteré obsahy překračují horizont bezprostředního zážitku. Taková „velká témata“ a „věčné obsahy“ J. Slavík (1997) nazval koncepty. S koncepty se setkává každý člověk ve formě mýtů, příběhů, obrazů a jiných uměleckých, náboženských nebo vědeckých projevů. Obsah konceptu ukrytý v duševním světě každého z nás, definuje J. Slavík (1997) jako prekoncept nebo také spontánní koncept. Všichni lidé se v konceptech potkávají a navzájem si rozumějí, protože mají své pre-koncepce světa. Všichni víme, co je to láska - nenávisť, světlo - tma, atd.

Upozorňuje na to, že pro artefiletiku je důležité zabezpečit vhodné spojení mezi expresí a reflexí. Expres (výraz) je prostředek, jak ozřejmit osobní vidění světa, reflexe (komunikace) je nástroj k jeho poznávacímu zhodnocení. (s. 166-172)

Podle Stiburka (2000,s. 37, cit. Závora, 2009) „*se prostým odmyšlením konceptu „nemoc“ (patogenetický pohled) z definice psychoterapie přesouváme na pole artefiletiky, která „...podporuje proces sebepoznávání a sebepřijetí, zrání osobnosti, zvládání krizí a jejich využití pro osobní růst.“ To je odpovídající obsahový salutogenetický obraz, který klade důraz nikoliv na statickou resilienci, nýbrž dynamické chápání protektivních faktorů. Protektivní faktory, o něž se artefiletika přímo nebo nepřímo zajímá, se totiž obecně vzato uplatňují pouze v přítomnosti rizik.*“

Důležité je zmínit propojení mezi arteterapií a artefiletikou. Na tento vztah je možné nahlížet z různých úhlů pohledu. Závora (2009) ve svém článku píše, že „*teoretický profil „patogeneze-salutogeneze“ je tím z úhlů*

*pohledu a přístupu k arteterapii a artefiletice, k jejich vztahu, vymezení, přesahům atd., který si zaslouží pozornost. “*

Tyto dva obory lze odlišit podle aktuální potřeby klienta - dítěte. *„Taková potřeba je ale nakonec spoluurčována požadavky a odborným posouzením terapeuta či pedagoga ve společném dialogu s klientem.“* Jak se domnívá Stiburek (2000) *„O terapii se jedná tehdy, udržujeme-li neustále v zorném poli klientovo individuální téma, třeba i nevyslovenou zakázku, a ji podřizujeme veškerou práci. V případě artefiletiky pak jde více o hledání individuálního vztahu k obecnému tématu.“* (s.33)

(In: Závora, 2009, článek)

*„Artefiletika je ze všech programů nejbližší realizaci salutogenetického přístupu své podstaty (Závora, 2009). Jako program slouží primárně a nerozdílně výchově, rozvoji pozitivních schopností a osobnostních vlastností jedince, citlivosti a vnímavosti vůči estetickým hodnotám a kvalitám života, tvořivosti a prevenci psychických a sociálních patologií“* (Slavík, 1997, In: Závora, 2009, s. 45).

#### **4. Osobnost dítěte a jeho individuální zvláštnosti**

*„Co budeme dělat s dítětem,  
které má tvé oči, mé vlasy, tvůj úsměv?  
Připomíná, že jsme se milovali,  
ale jen na krátkou chvíli.“*

Kate Reifsnyder, Nick Holme, Carly Simon (In: Žerovnická, 2005, s. 11)

*„Vznik života jedince a jeho další vývoj je pro mnoho lidí obestřen tajemstvím, tajemstvím naprosto nepochopitelným, uvádějícím v úžas, příliš jednoduchým, ale i příliš složitým“ (Lisá, Kňourková, 1986, s. 7).“*

Každý člověk je osobnost. V celém vesmíru je každá osoba jedinečná a pro tu svou jedinečnost je hoden úcty. Úcta je založena na nezištnosti, to znamená přijmout člověka takového jaký je - originální bytostí. Každý člověk by si měl uvědomit, že je jedinečný s jedinečným posláním. To umožní každému jedinci si uvědomit a hledat smysl života. Každá bytost má svůj originální příběh. To čím se liší jeden člověk od druhého nazýváme individuální zvláštnosti.

Stejně tak i děti jsou jedinečné bytosti, které jsou vybaveny odlišnou genetickou výbavou, která jim umožňuje jiný „start“ do života a odlišný způsob překonávání překážek. K rozvoji osobnosti dvojčat přispívá především rodina a také učitelka.

Podle Vymětala (1979) se osobnost ve všech základních rysech utváří v dětství a v době dospívání. Osobností se rozumí povaha člověka, jeho charakter, hodnoty normy, způsob jednání, schopnost přijímat a projevovat city (s. 28).

Podle Heluse (1987) musí být dvojčata vedeny k dospělosti a k překonání sebe samých zvládnutím zkušeností, které z nich udělají dospělé lidi. Lidi, kteří zaujmají ve světě pevné místo, své místo. Lidi, kteří ví, jednají, kteří dělají

něco se sebou a něco se světem kolem sebe, tak aby to byl svět jejich, aby to byl svět lidí, s nimiž jej spojuje pouto lásky, zodpovědnosti, tvůrčí činnosti atd. Současně ale musí být děti také plně uspokojeni v tom, co si jejich dětství žádá. Uspokojeni hrou, něhou a jistotami vztahů. V průběhu dětství v nich dozrává a vyžívá mnoho nenahraditelného, s dlouhodobými – možná i celoživotními důsledky. Toto vyžívání potřebuje svůj čas, trpělivost, své podmínky, svůj řád. Už v raném dětství dvojčat došlo k vyžívání způsobilosti hluboce pociťovat dobrodiní lásky a mít rád, oddaně se vkládat do rukou i do srdce druhého člověka a současně být jím jaksí naplněn, vcit'ovat se do druhého a počítat s tím, že také on se vcit'uje do mne. Důvěřovat a poskytovat důvěru. Momentálně u dětí vyžívá podobně touha poznávat a radovat se z poznání. A později ještě bude vyžívát smysl pro nenahraditelnost věrného přátelství (s. 33-34).

*„Velký vliv na osobnost dítěte má také účast otce v rodině. Pokud v rodině otec tráví málo času (např. kvůli práci), otec nemůže být ztělesněním osobnosti, která ví, jak si poradit se životem a zajistit rodině mír, bezpečí, vážnost. Žena – matka nemůže podlomenou autoritu muže – otce nahradit“, upozorňuje Helus (1987, s. 36).*

Tento problém se u mého výzkumného souboru (dětí) objevuje. Otec dvojčat tráví více času v práci než s rodinou. Proto se domnívám, že mužská autorita tu není v plné míře. Chlapec málo vidí chování muže – otce, je především v ženské společnosti.

*„Svět kolem dítěte – to jsou vnější potence, vnější možnosti jeho rozvoje. Potence jsou také uvnitř dítěte samotného. Aby k rozvoji jedince doopravdy došlo, musí se vnější a vnitřní potence setkat, dostat se do určitého vzájemného vztahu. Vnější možnosti musí dítě najít tak, aby byly v souladu s tím, co ono samo chce a může. Vytvořit tento soulad je závažný a náročný úkol výchovy“ (Helus, 1987, s. 50-51).*

Podle Z. Heluse (1987) může bránit rozvoji dvojčat úzkost, kterou může rodič vnést do života dětí, aniž má to nejmenší tušení. Úzkost z toho, že se nenáležitě projeví a budou se za to muset stydět, nebo budou potrestáni, nebo budou trpět výčitkami svědomí. Úzkost v tom, že nedosáhnou očekávaného výsledku a způsobí zklamání, že se vyjeví v horším světle než druhé děti a tím zahanbí sebe samy a svou rodinu. Tato úzkost může nastat zvláště tehdy, když je jedinec zvýšeně citlivý na reakce druhých lidí a rodiče jsou méně citlivé na to, jak dítě jejich reakce prožívá.

Chlapec mého výzkumného souboru je citlivější než dívka, mnohdy mu ublíží reakce druhých lidí. Především ve škole si z něj spolužáci dělají legraci.

Dále na děti neblaze působí, když se rodiče soustřeďují na jejich nedostatky a chyby. Úzkost z vlastních činností je spojena se sklonem je potlačovat, utajovat apod. Vzniká nebezpečí, že některé děti, zejména ty slabší a citlivější, začnou pochybovat o svých vlastních schopnostech, činnostech, výsledcích, o sobě samotných, a tak dojde k podlomení dynamiky osobnosti, která je základem využití možnosti rozvoje (s.59-70).

Chlapec (Lukáš) prožívá úzkost především ze svých nedostatků při porovnání se svou sestrou. Dívka má ve škole samé jedničky, vyniká v mnohých věcech, který Lukášek nezvládá. Každý den vidí, že sestra je „lepší“ než on a to neblaze působí na rozvoj jeho osobnosti.

Helus (1987) uvádí pět námětů, které pomáhají k rozvoji dětské osobnosti: *význam životních perspektiv, význam přesvědčení o hodnotě mezilidských vztahů, význam zdravého sebevědomí, význam odvahy a způsobilosti tvořivě myslet a jednat a význam nezastupitelné povinnosti a zodpovědnosti vůči kolektivu.*

Rodina se do dvojčat promítá svým životním způsobem, tím, oč usiluje, tím, jak naplňuje čas, tím, jak se její členové k sobě navzájem chovají, jak řeší své problémy a rozpory, jak se mají rádi či neradi a jaký styl soužití v ní panuje. Atmosféra rodiny vstupuje do nitra dětí. Rodina se také stává

zdrojem názorů a postojů, která ovlivní jejich vlastní budoucí rodinu. (s. 97-102)

#### 4.1. Obranné mechanismy

Obranné mechanismy z vývojového hlediska lze považovat *projevy agresivity a únikové tendence*. J. Vymětal (1979) říká, že čím je člověk mladší a čím jednodušší je jeho osobnost, tím častěji od něho můžeme očekávat agresivní chování. Dále také upozorňuje na to, že pokud rodič přímou tělesnou agresí nedovoluje a ještě dítěti vyčíní, vyvolává v jedinci pocit viny, který může vést k tomu, že dítě obrací agresivitu proti sobě, jako by samo sebe trestalo. Agresivita se nemusí vždy projevovat navenek, může být obsahem fantazie a denního snění. Ve fantazii může dítě agresí částečně prožít a to ho odreaguje. Druhým obranným mechanismem je únik. Některé slabší děti řeší konflikt se silnějšími vrstevníky únikem. Pro starší jedince je únik „zbabělost“, proto se tato reakce objevuje méně. Úniková reakce může také nastat u dětí nenápadných, samotářských a plachých, když se něčeho bojí, tak se tomu raději vyhnou (s. 65).

Vývoj jedince je od samého počátku v neustálém procesu přeměn, střídání období vnitřního neklidu, vnějších změn a znovu získané rovnováhy. Na vývoji lidského organismu se podílejí změny somatické i psychické (Lisá, Kňourková, 1986, s. 8).

Důležité je se zamyslet nad sebou samým jakožto rodiči, učiteli dospívajících dětí. *Jsme my sami osobností, abychom se dokázali spolupodílet na utváření osobnosti druhých?* Nejen to, co rodič říká, za koho se považuje, jak jedná, ale hlavně to, *kým doopravdy je*, rozhoduje, bude-li brána dospělosti našim dětem spíše otevřená nebo zavřená (Helus, 1987, s. 164-176).

Odlišnost dítěte je dána vnitřními stavy a rysy osobnosti a vnějším prostředím, Čáp a Mareš (2001, s.145-180) uvádí tyto faktory individuality:

- **Nadání a talent** umožňuje jedinci věnovat se podrobněji určité oblasti lidské činnosti.
- **Intelligence** jako schopnost ovlivňující poznávání, učení a řešení problémů.
- **Úroveň schopností** ovlivňuje vývoj dítěte (verbální schopnosti, prostorové, numericky paměťové, percepční, schopnosti umělecké, sportovní a sociální).
- **Motivovanost** vychází ze zájmů, hodnot, postojů, cílů, návyků a potřeb dítěte, které ho pobízí k dané činnosti.
- **Temperament** vychází z citového reagování a intenzity prožívání.
- **Kreativita** umožňuje originální řešení problémů.
- **Kognitivní styl** je dán zvláštnostmi jedince ve vnímání.

H. Sigidová (2009,s. 34) ve své diplomové práci dále uvádí tyto faktory:

- **Vůle** neboli uvědomělé zaměření, soustředění a dosažení vytyčeného cíle.
- **Emoce a autoregulace** souvisí s prožíváním podnětů a reakcemi na ně.
- **Sebepojetí** má vliv na utváření psychicky zdravé osobnosti.
- **Flexibilita** je schopnost přizpůsobit se životním situacím, které souvisí s rychlou orientací v životě.
- **Odolnost vůči zátěži** se projevuje soustředěním při činnostech, překonáním stresu.
- **Adaptace na nové prostředí** ovlivňuje pozitivní prožívání a pocit jistoty.
- **Sociální prostředí, kultura, zázemí v rodině, výchova** dává návyky, hranice v chování, postoje, hodnoty k životu a ovlivňuje stanovení cílů do budoucnosti.

## **5. Dítě a jeho specifika vzhledem k věku**

S věkem se mění citové prožívání, vůle a usilování, myšlení, chápání vlastního postavení mezi lidmi. Mění se pojmání budoucnosti, mění se vztah k lidem i k sobě samotnému. A pochopitelně se mění tělesné vlastnosti, fyziologické procesy, fyzická výkonnost a odolnost.

Změny, které přináší narůstající věk dítěte, znamenají nové nároky na rodiče. Musí jedinci rozumět, aby se s ním nedostávali zbytečně do konfliktu. „*Vyvíjí – li se dítě, nemohou ve svém vývoji ustrnout ani rodiče!*“ (Helus, 1987, s. 164)

Může se stát, že rodiče považují své děti za starší, než doopravdy jsou. Svým dětem nechtěně vnutí životní roli, která je pro ně nevhodná, kterou třeba zvládají, ale jejich síly už nezbudou na další stránky rozvoje osobnosti. Vývoj se tak stává nerovnoměrným. Jestliže rodiče přistupují k dětem jako k mladším než doopravdy jsou, utváří si představu, že jsou vlastně pořád docela malé, že potřebují nejvyšší péči, opatrování a úzkostlivou ochranu. Tento přístup může vést ke zpomalení vývoje a vytváří složitou situaci mezi vrstevníky, kteří rádi na podobně postižených kamarádech uplatňují svou převahu, posmívají se a jsou vůči nim agresivní (Helus, 1987, s. 164, 169).

Maximální pozornost má být věnována činnostem dítěte, jejichž prostřednictvím se dítě orientuje ve světě, v druhých lidech, v sobě samotném. Helus (1987) je označuje termínem ***vůdčí typy činnosti***, pro mojí diplomovou práci jsou důležité pouze tyto:

- Vůdčím typem, charakterizujícím dítě mladšího školního věku (6-10 let), je *učení*. Hry se omezí a objevuje se tu povinnost učit se.
- Období středního školního věku (10-14 let) charakterizuje vůdčí typ činnosti – *zájmově komunikativní*. Učení stále hraje podstatnou roli a dítě si začíná uvědomovat význam a smysl učení pro jeho další život. Roste vliv zájmů, vliv kamarádů a přátel. Dítě se výběrově orientuje na sportovní aktivity.



*„Každé z těchto období je třeba žít tak, aby napomáhalo harmonické skladbě života v jeho celku. A právě tohoto si musí být vědoma veškerá péče o dítě. Vždyť zkušenosti a zážitky z dětství se ukládají nejen do vzpomínek, ale do celé osobnosti.*

*Co se v dětství odehrálo, jaké bylo dětství, to je jeden z kořenů, ovlivňujících nemalou měrou, jak se bude rozvíjet i samotná koruna života za dvacet nebo padesát let“ (Helus, 1987, s. 33-34).*

J. Vymětal (1979, s. 34-35) říká, že *„každý jedinec v sobě nosí celou svou minulost, celou svou individuální historii. Jsme tvořeni i tím, na co se běžně nepamatujeme a co je zahaleno pláštěm zapomnění. Obraz sebe sama je pro duševní rovnováhu a zdraví snad nejdůležitější. To, jak se sám jedinec vidí a oceňuje, souvisí s životní spokojeností.“*

Důležité je, aby děti už od útlého věku musely poznávat, že mají důstojnost a jsou hodny úcty, že jsou pádné důvody proto, aby na sobě samém pracovaly, aby nacházely v sebevýchově, sebeovládání a sebezpřekonání hluboký smysl. To se ovšem nemůže podařit, pokud nejsou respektovány věkové zvláštnosti dětí – zejména věkové zvláštnosti jejich aktivního projevu, jejich činností razících cestu rozvoji osobnosti (Helus, 1987, s. 210).

Věkové zvláštnosti podle Adély Kulštrunkové lze rozdělit na zdroje biologické (dědičnost, fyzický vzhled, kondice, zdravotní stav), psychické (temperament, duševní schopnosti, nadání) a sociálně podmíněné (zkušenosti, výchova, vzdělání):

- Mladší školní věk (6-9 let) – *tělesný vývoj* – první tvarová proměna (protažení končetin), nárůst svalové tkáně, prudší rozvoj nervové soustavy, menší rozdíly mezi chlapci a děvčaty, *psychika* – zlepšuje se sebeovládání a samostatnost, myšlení vztaženo ke konkrétním jevům, začíná chápání pojmu času a prostoru, *sociální vývoj* – zásadní role

- Střední školní věk (10-12 let) – *tělesný vývoj* – rovnoměrný růst, obratnost a pohyblivost má velkou společenskou hodnotu, na konci dívky začínají předrůstat chlapce, *psychika* – realista, smysl pro humor, optimista, postupný přechod k abstraktnímu myšlení, *sociální vývoj* – stabilní kamarádství, vzniká struktura kolektivu, uvědomování mužské a ženské role, potřeba identifikovat se se svou skupinou.
- Starší školní věk (13-15) – *tělesný vývoj* – primární a sekundární pohlavní znaky, zhoršení nervosvalové koordinace, růst, výkonnost, ale snadná unavitelnost, *psychika* – labilita emocí, změny nálad, nestálost a nepředvídatelnost reakcí, hledání a vytváření vlastní identity, kritičnost k přístupu k okolnímu světu, *sociální vývoj* – význam vrstevnické skupiny, přijímání autorit, proměna citové vazby k rodině, snaha lišit se – vzdor.

(Kulštrunková)

## 5.1. Psychický vývoj v mladším školním věku

*„Dítě není jen malý člověk, človíček, který méně zná, méně věcí dokáže, méně vydrží. Dítě je jiné svou podstatou. Jeho vidění, cítění, vnímání světa, jeho potřeby a očekávání, přání i bolest jsou odlišné, mají své vlastní zákonitosti.“*

*Eva Mádrová (In: Sigidová, 2009, s. 40)*

Podrobněji se budu zabývat mladším školním věkem, protože moje praktická část diplomové práce je prováděna na dětech ve věku 10-11 let.

Dětský výtvarný projev je ovlivněn psychickým vývojem jedince. Proto je důležité se zmínit o ontogenezi, která má také svá specifika, tedy i v mladším školním věku.

Z hlediska psychického vývoje rozděluje školní období J. Langmeier (2006, s. 117) takto:

- Mladší školní věk (období od 6-7 do 10-11 let)
- Starší školní věk (období od 11 do 15 let)

M. Vágnerová (1997) a Z. Matějček (2003, s. 57) školní období rozdělují do těchto stádií:

- Mladší školní věk (období 6-8 let)
- Střední školní věk (období 9-11 let)
- Starší školní věk (období 12-15 let)

Mladší školní věk psychoanalýza označila jako období „latence“, což je tedy etapa, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a emoční a pudová složka osobnosti se projeví až na začátku puberty. J. Langmeier (2006, s. 118) tento věk označuje jako **střízlivý realismus**. Realismus školáka je ze začátku závislý na autoritách (rodiče, učitelé), toto období se nazývá „naivní realismus“. Až později se dítě stává kritičtější. Dítě chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. Tento charakteristický rys lze pozorovat v mluvě, kresbách, ve čtenářských zájmech, v písemných projevech a ve hře. V tomto věku chce dítě věci prozkoumat skutečnou, reálnou činností.

Podle P. Říčana (1990, s. 169) je důležité v mladším školním věku vznikání izosexuálních (stejnopohlavních) skupin, chlapeckých i dívčích. „*Hoši prohlašují, že „holky jsou nemožné“, děvčatům vadí na chlapcích rozkřičenost, hrubost, snad jsou dívky skutečně v průměru o něco jemnější a sociálně zralejší, vyspělejší.*“ Izosexuální skupiny mají ochrannou funkci především před předčasným sexuální zájmem a jsou cenné i jako trénink pro různá izosexuální společenství v dospělosti.

Dále kolem 11-12. roku života podle Langmeiera a Krejčířové (2006) dochází u dětí k výraznému, i když obvykle jen dočasnému, poklesu úrovně sebehodnocení.

Erikson (In: Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s. 50) také uvádí mladší školní věk obdobím méněcennosti, jimiž se učí děti reagovat na nezdar, který je stimuluje k vyšším výkonům.

Chlapec mého výzkumného souboru má specifické poruchy učení, které zapříčiňují neúspěchy, což vede k neustálým pocitům méněcennosti. Kvůli těmto trvalým neúspěchům Lukáš ztrácí důležitou složku životní perspektivy.

### **5.1.1. Kognitivní vývoj**

Děti v mladším školním věku jsou podle Piageta (In: Langmeier, 2006, s. 125) „*schopni skutečných logických operací konkrétních věcí, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobě.*“ Až kolem jedenácti let jsou děti schopné vyvozovat soudy i z zcela formálně, přestože si obsah nemůžou konkrétně představit

### **5.1.2. Emoční vývoj a socializace**

J. Langmeier (2006) rozděluje rozvoj dítěte ve skupině dětí do tří základních složek socializačního procesu:

- **Způsoby sociální reaktivity** – objevuje se zde jiná reakce dítěte na druhé, dítě je dítěti bližší svými vlastnostmi, zájmy. Učí se nové sociální reakce, jako je pomoc slabším, spolupráce, soutěživost a soupeřivost. Dokáží porozumět různým názorům, přáním a potřebám ostatních lidí.

- **Seberegulace** – je jednou z podmínek školní zralosti. Sebeovládání je výsledkem dvou vzájemně se ovlivňujících faktorů: *emoční reaktivity a volního ovládání emočních reakcí*. Emoční reaktivita je založena biologicky – temperamentově (míra dráždivosti, impulsivita). Volní ovládání emočních reakcí je expresivní emoční reakce. Dítě ve školním období je schopno tuto reakci do jisté míry potlačit a jednat plánovitě a záměrně. To podle J. Langmeiera umožňuje i déle se soustředit na zvolenou činnost a také vůlí modulovat i průběh a intenzitu vnitřního prožitku.
- **Emoční porozumění** – dítě poznává, že pocity je možné před okolím skrývat (ale nelze před sebou samým). Začínají rozumět možnosti ambivalentních prožitků, které závisí na kognitivní zralosti a rozšiřujícím se vědomí. Na každou situaci lze pohlížet současně z více různých perspektiv (s. 130-132).

V sociálním vývoji podle K. E. Allen a L. R. Marotz (2005, s. 135, 137) jsou pro děti důležití kamarádi, ale pokud nejsou poblíž, vystačí si samy. V tomto věku si děti často stěžují na nespravedlivá rodinná rozhodnutí, že jeden ze sourozenců něco smí či má, zatímco ono ne.

### 5.1.3. Potřeby dítěte

Děti potřebují trpělivost, lásku od rodičů, pochopení a pocit bezpečí. Světově uznávaný dětský psycholog Z. Matějček uvádí pět základních psychických potřeb dítěte, které vedle potřeb biologických, musí být v daný čas uspokojovány, aby z dítěte vyrůstala zdatná a psychicky zdravá osobnost (Matějček In: Sigidová, 2009, s. 47):

- Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.

- Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.
- Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů.
- Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.
- Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.

Je také důležité se zmínit o sourozencích, když se to mého výzkumného souboru (dětí) týká. Říčan (1990, s. 172) upozorňuje na to, že *„sourozenci jsou – když se vztah vydaří – skoro stejně cennými souputníky na cestě životem jako manželé.“*

Sourozenecké vztahy nejsou vždy idylické, bývá v nich mnoho žárlivosti, závisti a sporů. Ale často jsou vztahy mezi sourozenci dobré a schopní rodiče mohou učinit tento vztah ještě lepší. Množství společně stráveného času, podobnost duševních vlastností získaných na základě dědičnosti, je pro děti sbližující (Říčan, 1990, s. 172).

Domnívám se, že dvojčata mého výzkumného vzorku k sobě mají ještě větší pouto, přestože to tak na první pohled nemusí vypadat.

## II. VÝZKUMNÝ PROJEKT

### 6. Výzkum

#### 6.1. Vymezení výzkumu

Úkolem výzkumu je zjistit, zda-li je možné podporovat salutogenetické individuální charakteristiky výtvarnou činností.

Vybrala jsem si tři individuální charakteristiky, které jsou negenetické, autonomie, úspěšné zvládání problémů a spolupráce. Prostřednictvím výtvarného projevu jsem podporovala tyto dané tři vlastnosti na dvojčatech v mladším školním věku.

Základními faktory úspěšného salutogenetického působení byly čas a komplexnost. Bylo důležité zvolit přiměřené spektrum výtvarných činností, jinak by mohlo salutogenetické vedení sklouznout k parciálnímu působení. Pro svou práci jsem záměrně zvolila 14 výtvarných činností. Výtvarné působení trvalo necelé tři měsíce.

#### 6.2. Etické zásady výzkumu

Při výzkumu byl brán zřetel na ochranu dvojčat, kde jsem postupovala podle Miovského (2006, s. 280-285):

- Souhlas s účastí ve výzkumu
- Ochrana soukromí a osobních údajů – nejsou zde uvedeny žádné údaje o dětech, byly změněny i křestní jména.

- Odměna účastníků výzkumu – obě děti dostaly malou hračku a čokoládu s poděkováním. Také rodiče dvojčat dostali malou pozornost, jako projev poděkování za spolupráci.
- Nesmí dojít k poškození či újmě účastníků výzkumu – nedošlo k žádné hmotné, duševní či jiné újmě. Byly respektovány projevy autenticity a autonomie.

### **6.3. Výběr vzorku**

Pro svou práci jsem vybrala dvojčata v mladším školním věku, které již navštěvují 4. třídu základní školy v Liberci. Děti znám už tři roky, čas od času dvojčata hlídám jedné rodině, proto i já mohu posoudit, zda-li došlo u výzkumného vzorku k nějakému posunu či změně. Jedná se o chlapce (Lukáše) a dívku (Evu).

Měla jsem možnost děti poznat ještě více než doposud a domnívám se, že jsem lépe pronikla do jejich duší.

#### **6.3.1. Charakteristika vzorku – kasuistiky**

##### **6.3.1.1. Eva**

Dívka bydlí v rodinném domě s rodiči a bratrem. Je velmi hodná, chytrá a společenská. Ve škole učení zvládá bez problému. Má hodně koníčků, ráda čte, což je vidět hned při jejím ústním projevu, na svůj věk se umí vyjadřovat velmi dobře. Ve třídě je oblíbená a má jednu nejlepší kamarádku, s kterou tráví čas i mimo školu. Snaží se řešit konflikty okamžitě. Pokud něčemu nerozumí, hned se zeptá. Není stydlivá. Je upřímná a svědomitá.



### 6.3.1.2. Lukáš

Chlapec bydlí s rodiči a sestrou v rodinném domě. Je více uzavřenější. Učení mu činí potíže, proto se domnívám, že se vedle Evy cítí hloupý a nezajímavý. Často ho to velmi rozčílí a začne jí nadávat. Úkoly vzdává bez boje. Myslím, že ve škole není příliš oblíbený, proto ve třídě tráví hodně času se svou sestrou a jejími kamarádkami. K lidem, které má rád se chová mile, ale když ho něco rozzlobí, tak buď začne plakat a nebo je velmi nepříjemný až trochu agresivní.

Jako sourozenci se mají velmi rádi. Když vidí jeden druhého plakat, snaží se ho uklidnit a nějakým způsobem pomoci. Také otec jejich vztah definuje jako nadprůměrný. Někdy však nastanou situace, kdy nemohou jeden druhého ani vystát, rozčilují se, hádají se, perou a křičí na sebe. Domnívám se, že tu velkou roli hrají věkové zvláštnosti chlapce a dívky. Podle vývojové psychologie je dívka psychicky vyspělejší než chlapec ve stejném věku. Myslím, že Lukáš také žárlí na „úspěšnější“ Evu.

## 6.4. Výzkumná otázka

*Lze podporovat výtvarnou činností salutogenetické individuální charakteristiky?*

## 6.5. Metody výzkumu

Výzkum jsem dělala metodou moderovaného rozhovoru (interview), který je prováděný s cílem a účelem výzkumné studie. Interview bylo prováděno s každou osobou zvlášť.

Pro můj výzkum jsem zvolila **strukturované interview**. Vytvořila jsem si určité schéma, které pro mě bylo závazné a neumožňovalo mi to příliš velké změny či úpravy. Miovský (2006) strukturované interview chápe jako

„vylepšenou formu dotazníku“, kdy díky osobnímu kontaktu a motivační práci může dosáhnout validnější odpovědi.

V přípravné a úvodní části interview jsem věnovala čas přípravě otázek, navázala jsem kontakt s účastníkem a informovala o účelu interview. Získala jsem písemný souhlas s provedením interview a se zvoleným způsobem fixace dat, což byl audiozáznam. Při upevnění kontaktu snažíc vytvářet podmínky jsem se snažila všimnout si verbálních i neverbálních signálů, které v této fázi účastníci vysílají velmi mnoho. Po této fázi přišlo jádro interview, které jsou spojeny s cíli a výzkumnými otázkami a v poslední části rozhovoru jsem se snažila uzavřít kontakt s účastníkem důstojnou formou.

Metodou pro fixaci kvalitativních dat byl audiozáznam, jak už jsem již zmínila v předešlé části. Výhodou této fixace dat je, že jsem si nemusela dělat poznámky, abych zaznamenala obsah, pouze při zajímavých pozorování. Zachycuje kvalitu mluveného slova, sílu hlasu, délku pomlky. Audiozáznam je autentický a má kontrolní funkci. (Miovský, 2006)

### **6.5.1. Metody zpracování dat**

Získaná data jsem vyhodnotila pomocí obsahové analýzy, což je široké spektrum dílčích metod a postupů sloužících k analýze jakéhokoli textového dokumentu s cílem objasnit jeho význam, identifikovat jeho stylistické a syntaktické zvláštnosti, případně určit jeho strukturu. Důležité je se zaměřit na námět (jaká část reality se stala zdrojem inspirace), obsah (hlavní téma) a formu (stavba vět, důrazy). U strukturovaného interview si stačilo povšimnout explicitních významů.

Výchozím bodem v postupu při aplikaci obsahové analýzy je identifikace vhodného dokumentu (interview). Dále následuje fáze shromažďování údajů (do písemné podoby) a jejich třídění. Potom definování základních jednotek a tvorba systému kategorií a těmto kategoriím odpovídajících kódů. (Miovský, 2006, s. 238-241)

## 6.6. Popis výzkumu

Před výtvarným působením jsem udělala interview s rodiči, třídní učitelkou a s dětmi. S každým dítětem jsem dělala rozhovor zvlášť, jinak by došlo k obecné rovině hodnocení obou dětí. Tak jsem změřila jejich individuální charakteristiky, které jsem později podporovala výtvarnými činnostmi. Můj výzkum trval necelé tři měsíce (leden, únor, březen), přičemž dvojčata každý týden dostala určitý výtvarný úkol, pomocí kterého byla podporována spolupráce, úspěšné řešení problémů a autonomie každého dítěte. Celkově jsem s dětmi udělala 14 výtvarných artefaktů, pět na úspěšné zvládání problémů, pět na autonomii a čtyři na podporu spolupráce.

Formát výtvarného díla byl většinou A4, pokud bylo třeba tak A3. Techniky byly různé, akční malba, malba temperami, kresba pastelkami, voskovkami, suchou křídou, muchláz a modelování. Žádná technika nebyla pro děti neznámá.

Po každé výtvarné činnosti byl krátký rozhovor o tom, jak se dítěti pracovalo, jak se při tvorbě cítilo, jestli ho to bavilo, proč to takhle vytvořilo, zda-li je spokojeno se svým výtvořem, atd. Díky tomuto rozhovoru se mohlo každé dítě vyjádřit a popsat své pocity.

Po necelém tříměsíčním salutogenetickém vedení byl proveden znovu rozhovor s dětmi, rodiči a třídní učitelkou, což mi umožnilo porovnat individuální charakteristiky před výtvarným působením a po výtvarném působení.

## 6.7. Průběh výzkumu

### 6.7.1. Přípravná fáze

V přípravné fázi výzkumu jsem udělala interview s rodiči, třídní učitelkou a samotnými dětmi. Kde jsem se ptala na otázky směřující k třem daným salutogenetickým individuálním charakteristikám. (otázky k interview uvedené v příloze č. 1). Tak jsem zjistila úroveň daných tří vlastností dětí, které jsem později podporovala výtvarnými úkoly.

### 6.7.2. Realizace výzkumu

V další části výzkumu jsem každý týden podporovala salutogenetické individuální charakteristiky výtvarnou činností po dobu tří měsíců.

Výtvarné úkoly jsem vytvořila na základě teoretických znalostí od Koukolíka a Drtilové (2001), viz kapitola 3.3.

#### 6.7.2.1. Výtvarné činnosti

##### 6.7.2.1.1. Úspěšné zvládání problémů

Na danou individuální charakteristiku jsem zvolila tyto výtvarné činnosti (v každém úkolu musí řešit dva problémy):

- Děti výtvarně vyjádří své **radostné pocity** pouze za pomoci **dvou barev (černé a modré)**.
- Výtvarně vyjádří **špatnou náladu** (nebo strach) za pomoci **dvou barev (červené a žluté)**.
- Namalují **vlastnosti** svého kamaráda, **štětec drží v ústech**.
- Namalují **strom** z jiné planety **nohou**.

- Muchláž – děti se snaží ve zmačkaném, barevném papíře **hledat poslepu různé motivy**, které se snaží pohybově ztvárnit, potom se snaží **tvary nakreslit na jiný papír z paměti**.

#### 6.7.2.1.2. Autonomie

- „**Jak moc si vážíte rodičů?**“ děti se pokusí výtvarně vyjádřit, co pro ně znamenají rodiče **akční malbou**.
- Nenechat se šikanovat – nejprve bychom si o šikaně chvíli povídali, potom by každý **namaloval svůj pocit z šikany pomocí hlavních výrazových prostředků** (např: barva, linie, plocha), po této činnosti bychom diskutovali o řešení, jak by **pomohli sobě či ostatním a opět by tento pocit snažili vyjádřit hlavními výrazovými prostředky**.
- Na levé straně papíru **namalují svoje kladné stránky** (vysvětlili bychom si to, co se ostatním líbí nebo jemu samotnému) a na druhou stranu, které **by třeba chtěly zlepšit**. Znázornit mohou buď symboly nebo barevně.
- „Tvůj dobrý kamarád tě láká jít místo školy k němu domů, chce si s tebou hrát, ale pokud nepůjdeš, přestane s tebou kamarádit, co uděláš?“ **Jak se rozhodnou?** Děti musí **namalovat situaci, která je pro ně správná**.
- Děti nakreslí jakoukoliv postavu, potom jí musí doplnit, **co by chtěly na té postavě mít** (např. hnědé vlasy, ale také mohou znázornit, že je chytré, tvořivé,...). „Chtěl bys být jako on?“ „Proč?“

#### 6.7.2.1.3. Spolupráce

- Barevný dialog – vytvoří dvojici, rozdělí se, kdo bude mít studené a teplé barvy, potom už **nemluví**, malují střídavě **barevné skvrny, tak aby na sebe navazovaly, jako když si chtějí povídat**,

- „Co pro vás znamená přátelství?“ – pokuste se **poslepu vymodelovat**, co je **v přátelství pro vás nejdůležitější?** (např. objetí, ruka-jako pomoc)
- Barevný svět u maminky v bříšku (**snaží se vcítit**) – děti si lehnou na bok jako u maminky v bříšku, vyslechnou si krátké vyprávění: „Jaké to asi bylo, když vás maminka nosila v bříšku? Možná jste slyšely její hlas, cítily pohlázení, hudbu, chutnaly jste různé dobroty od maminky. Určitě jste se cítily jako v bavlne. Ale zanedlouho jste dorostly a začaly se hlásit o své místo na tomto světě.“ **Snaží se vyjádřit barvami, jakou náladu mohly prožívat** (např. u jídla, u hudby, při hlazení). (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2007, str. 50)
- Nakreslí voskovým pastelem svůj **fantazijní dům**, potom si práce vymění a pokoušejí se **domy vylepšit, nesmí však svým zásahem uškodit**.

Všechny uvedené výtvarné úkoly děti moc bavily. Zadávala jsem je střídavě, jedno sezení byla výtvarná činnost na úspěšné zvládnání úkolů, druhé sezení na autonomii, třetí na spolupráci, tak se to střídalo, dokud nebylo vytvořeno 14 artefaktů od každého dítěte.

### 6.7.3. Závěrečná část výzkumu

V této fázi výzkumu jsem dělala závěrečné interview, které mělo znova změřit individuální charakteristiky dětí po výtvarném působení. Otázky byly úplně stejné, proto mohu posoudit, zda-li došlo k nějaké změně v individuálních charakteristikách.

## 6.8. Výsledky šetření

### 6.8.1. Analýza

Nyní jsem se mohla pustit do analýzy získaných údajů. V první etapě mého kvalitativního šetření se jednalo o odpovědi na téma: úspěšné zvládání problémů, poté autonomie a posledním faktorem byla spolupráce.

Při zpracování dat jsem si nejprve všechny rozhovory několikrát poslechla a shromáždila všechny údaje do písemné podoby. Potom jsem dané odpovědi zevšeobecnila a zasadila do škály od jedné do čtyř. Toto zařazení bylo shodné ještě s třemi dalšími lidmi, které nezávisle na sobě také odpovědi začlenili do stejných škál.

#### **Výpověď matky (v tabulce jako M) „před aplikací“:**

##### **Úspěšné zvládání problémů:**

- 1) **Jak děti překonávají obtíže?** Eva hodnocena kladně s drobnou výhradou, Lukáš negativně s drobnou „rezervou“. Matka Evu zmínila jako první, při hodnocení Lukáše je patrné, že matka potíže „zpředměťňuje“, tedy chápe je jako cosi konkrétního (úkoly apod.), tento význam se manifestuje slovy: „u toho“.
- 2) **Bývají bezradné?** Eva hodnocena negativně s drobnou „rezervou“. Lukáš negativně. Matka uvedla dceru znovu jako první.
- 3) **Vzdávají úkoly?** Eva hodnocena pozitivně a Lukáš negativně s drobnou „rezervou“. Eva opět byla zmíněna jako první.
- 4) **Jak zvládají psychickou zátěž?** Eva hodnocena kladně, bez žádných dalších připomínek. Lukáš negativně s nepatrnou „rezervou“. Opět Eva byla zmíněna jako první.
- 5) **Propadají panice?** Eva byla hodnocena pozitivně s drobnou „rezervou“. U Lukáše bylo hodnocení negativní.

- 6) **Objevují se u dětí únikové reakce?** Obě děti byly hodnoceny kladně. U Lukáše matka dodala poznatek pouze z minulosti.

**Autonomie:**

- 7) **Co se dětem daří, co nedaří?** Eva opět hodnocena jako první pozitivně s drobnou výhradou. Lukáš také hodnocen pozitivně s „rezervou“.
- 8) **Jak se rozhodují?** Eva hodnocena kladně a Lukáš také.
- 9) **Umějí si vybrat z řady možností, které se naskýtají?** Obě děti byly hodnoceny pozitivně.
- 10) **Napodobují své vrstevníky?** Lukáš hodnocen velmi pozitivně, poprvé zmíněn jako první. Eva spíše negativně s určitou výhradou.
- 11) **Umějí si stát za svým názorem, postojem?** Lukáš pozitivně, matka chlapce chválí. Eva také hodnocena kladně.
- 12) **Tendují ke lži a vyhýbání?** Eva negativně s drobnou „rezervou“. Lukáš hodnocen pozitivně.

**Spolupráce:**

- 13) **Pomáhají si sourozenci mezi sebou navzájem?** Oba pozitivně.
- 14) **Jsou kamarádští ke svým vrstevníkům, jsou s nimi rádi?** Eva hodnocena pozitivně, Lukáš negativně.
- 15) **Jsou tolerantní ke svým vrstevníkům?** Lukáš hodnocen negativně, Eva kladně.
- 16) **Jsou děti citlivé k nespravedlnosti na druhých?** Oba pozitivně.
- 17) **Jsou pomstychtivé?** Obě děti byly hodnoceny kladně.
- 18) **Jsou snášenlivé?** Oba kladně.
- 19) **Jsou zodpovědné? Spolehlivé?** Obě děti hodnoceny spíše negativně s drobnou „rezervou“.



### **Výpověď matky „po aplikaci“:**

#### **Úspěšné zvládnání problémů:**

- 1) Eva hodnocena kladně s drobnou výhradou. Lukáš sice spíše negativně, ale matka pozoruje poslední dobou zlepšení. Výpověď směřuje k lepšímu.
- 2) Lukáš hodnocen negativně, ale opět matka vidí zlepšení. Eva hodnocena pozitivně s drobnou výhradou.
- 3) Eva pozitivně, Lukáš také. Opět došlo k vylepšení při porovnání s výpovědí matky „před aplikací“.
- 4) Eva hodnocena spíše kladně s určitou „rezervou“, u dívky dle výpovědi matky „před aplikací“ došlo k zhoršení. Lukáš hodnocen opět negativně s drobnou „rezervou“.
- 5) Obě děti byly hodnoceny pozitivně. U Lukáše tendence směřuje k lepšímu.
- 6) Lukáš hodnocen negativně, došlo k zhoršení při porovnání s výpovědí matky „před aplikací“. Matka potíže „zpředměťňuje“. Evu vůbec nezmínila, přičemž to chápu jako hodnocení kladné.

#### **Autonomie:**

- 7) Lukáš hodnocen pozitivně. Eva také jen s drobnou výhradou.
- 8) Oba pozitivně.
- 9) Eva hodnocena pozitivně. Lukáš hodnocen negativně při konkrétní situaci.
- 10) Oba hodnoceny kladně. U Evy došlo k zlepšení.
- 11) Lukáš hodnocen kladně, Eva také.
- 12) Lukáš opět hodnocen negativně pouze při jedné konkrétní činnosti. Eva hodnocena pozitivně.

#### **Spolupráce:**

- 13) Obě děti hodnoceny spíše kladně, ale s výhradou.
- 14) Eva hodnocena pozitivně, Lukáš negativně s nepatrnou „rezervou“.

- 15) Eva hodnocena negativně s nepatrnou „rezervou“, přičemž došlo k zhoršení. Lukáš byl hodnocen spíše pozitivně, takže s porovnáním výpovědí „před aplikací“ došlo u chlapce k zlepšení.
- 16) S určitostí matka hodnotila pozitivně.
- 17) Lukáš hodnocen pozitivně, Eva také.
- 18) Eva hodnocena kladně, Lukáš negativně s malou „rezervou“. Matka ve výpovědi „před aplikací“ hodnotila chlapce pozitivně, takže došlo k zhoršení.
- 19) Hodnoceny kladně s „určitou rezervou“.

#### **Výpověď otce (v tabulce jako O) „před aplikací“:**

##### **Úspěšné zvládání problémů:**

- 1) **Jak děti překonávají obtíže?** Eva otcem hodnocena kladně. Lukáš se zdůrazněním negativně.
- 2) **Bývají bezradné?** Lukáš hodnocen negativně s drobnou výhradou. Eva hodnocena kladně také s výhradou.
- 3) **Vzdávají úkoly?** Lukáš hodnocen negativně, Eva pozitivně s výhradou.
- 4) **Jak zvládají psychickou zátěž?** Děti jsou otcem hodnoceny negativně, Lukáš ještě s větším zdůrazněním. Otec s porovnáním matky nezmiňuje dceru pořád jako první.
- 5) **Propadají panice?** Obě děti hodnoceny kladně.
- 6) **Objevují se u dětí únikové reakce?** Eva hodnocena pozitivně, Lukáš negativně.

##### **Autonomie:**

- 7) **Co se dětem daří, co nedaří?** Eva hodnocena otcem pozitivně, snaží se vyzvednout její klady. Lukáš také hodnocen kladně s drobnou „rezervou“. Otec zmínil občasné zlepšení v situacích, které mu činily dříve obtíže. Otec potíže „zpředměťňuje“, uvádí je jako konkrétní (úkoly).

- 8) **Jak se rozhodují?** Eva hodnocena kladně, Lukáš také s drobnou „rezervou“.
- 9) **Umějí si vybrat z řady možností, které se naskýtají?** Hodnocení pozitivní s nepatrnou výhradou.
- 10) **Napodobují své vrstevníky?** Děti hodnoceny kladně, ale výpověď je nejistá, protože se otec zmiňuje, že je s rodinou málo.
- 11) **Umějí si stát za svým názorem, postojem?** Hodnoceny pozitivně s drobnou výhradou.
- 12) **Tendují ke lži a vyhýbání?** Děti jsou hodnoceny kladně.

#### **Spolupráce:**

- 13) **Pomáhají si sourozenci mezi sebou navzájem?** Pozitivní hodnocení s drobnou „rezervou“.
- 14) **Jsou kamarádští ke svým vrstevníkům? Jsou s nimi rádi?** Kladné hodnocení.
- 15) **Jsou tolerantní ke svým vrstevníkům?** Děti jsou hodnoceny pozitivně s nepatrnou „rezervou“.
- 16) **Jsou děti citlivé k nespravedlnosti na druhých?** Pozitivní hodnocení.
- 17) **Jsou pomstychtivé?** Pozitivní hodnocení.
- 18) **Jsou snášenlivé?** Pozitivní hodnocení.
- 19) **Jsou zodpovědné, spolehlivé?** Děti jsou hodnoceny kladně s drobnou „rezervou“.

#### **Výpověď otce „po aplikaci“:**

#### **Úspěšné zvládání problémů:**

- 1) Eva byla hodnocena pozitivně s „rezervou“. Lukáš hodnocen negativně.
- 2) Hodnocení u Evy spíše pozitivní s nepatrnou výhradou, u Lukáše ještě s větší výhradou.

- 3) Eva hodnocena pozitivně s drobnou výhradou, Lukáš hodnocen s větší „rezervou“.
- 4) U Evy odpověď typu „nevím“. Lukáš hodnocen negativně. S porovnáním odpovědí „před aplikací“ se výpověď otce změnila z téměř negativní odpovědi na odpověď nejistou.
- 5) Obě děti hodnoceny kladně.
- 6) Otec se v této výpovědi Evu vůbec nezmínil, chápu to jako pozitivní hodnocení, ke kterému není co dodat. Lukáš hodnocen negativně.

#### **Autonomie:**

- 7) Otec asi tři minuty váhá, opět zmiňuje, že s dětmi tráví málo času. Pouze Evu hodnotí kladně.
- 8) Obě děti hodnoceny pozitivně.
- 9) Hodnoceny kladně.
- 10) Hodnocení pozitivní.
- 11) Kladné hodnocení s drobnou výhradou.
- 12) Kladné hodnocení.

#### **Spolupráce:**

- 13) Velmi pozitivní hodnocení.
- 14) Pozitivní hodnocení.
- 15) Lukáš pozitivně, ale s „rezervou“. Eva hodnocena kladně.
- 16) Kladné hodnocení.
- 17) Kladné hodnocení.
- 18) Pozitivní hodnocení s nepatrnou „rezervou“.
- 19) Děti jsou hodnoceny kladně s drobnou „rezervou“.

#### **Výpověď třídní učitelky (dále v tabulce jako U) „před aplikací“:**

#### **Úspěšné zvládání problémů:**

- 1) **Jak děti překonávají obtíže?** Eva hodnocena negativně. Lukáš také hodnocen záporně, ale s drobnou „rezervou“.

- 2) **Bývají bezradné?** Eva hodnocena negativně, ale s „rezervou“. Lukáš také hodnocen záporně.
- 3) **Vzdávají úkoly?** Eva hodnocena pozitivně se zdůrazněním. Lukáš hodnocen záporně, ale s drobnou „rezervou“.
- 4) **Jak zvládají psychickou zátěž?** Obě děti hodnoceny pozitivně.
- 5) **Propadají panice?** Kladné hodnocení.
- 6) **Objevují se u dětí únikové reakce?** Kladné hodnocení.

#### **Autonomie:**

- 7) **Co se dětem daří, co nedaří?** Eva hodnocena velmi pozitivně. Lukáš také hodnocen kladně s drobnou výhradou. Paní učitelka zmiňuje také často Evu jako první.
- 8) **Jak se rozhodují?** Eva hodnocena velmi kladně. Lukáš hodnocen kladně i záporně.
- 9) **Umějí si vybrat z řady možností, které se naskýtají?** Kladně hodnoceny obě děti.
- 10) **Napodobují své vrstevníky?** Kladné hodnocení.
- 11) **Umějí si stát za svým názorem, postojem?** Eva hodnocena pozitivně. Lukáš také hodnocen kladně s nepatrnou výhradou.
- 12) **Tendují ke lži a vyhýbání?** Kladné hodnocení.

#### **Spolupráce:**

- 13) **Pomáhají si sourozenci mezi sebou navzájem?** Kladné hodnocení.
- 14) **Jsou kamarádští ke svým vrstevníkům? Jsou s nimi rádi?** Kladné hodnocení.
- 15) **Jsou tolerantní ke svým vrstevníkům?** Kladné hodnocení.
- 16) **Jsou děti citlivé k nespravedlnosti na druhých?** Eva hodnocena pozitivně, Lukáš také hodnocen kladně s drobnou „rezervou“.
- 17) **Jsou pomstychtivé?** Pozitivní hodnocení se zdůrazněním.
- 18) **Jsou snášenlivé?** Velmi kladné hodnocení.
- 19) **Jsou zodpovědné? Spolehlivé?** Kladné hodnocení.

## **Výpověď třídní učitelky „po aplikaci“:**

### **Úspěšné zvládnání problémů:**

- 1) Negativní hodnocení obou dětí.
- 2) Eva hodnocena záporně s drobnou „rezervou“. Lukáš negativně hodnocen.
- 3) Eva hodnocena kladně. Lukáš negativně s „rezervou“.
- 4) Negativní hodnocení s „rezervou“.
- 5) Kladné hodnocení obou dětí.
- 6) Eva hodnocena pozitivně. Lukáš také kladně s výhradou.

### **Autonomie:**

- 7) Eva hodnocena velmi kladně. Paní učitelka Lukáše hodnotí pouze negativně, přičemž došlo ke zhoršení.
- 8) Eva hodnocena pozitivně. Lukáš spíše negativně. Eva je paní učitelkou také často zmiňována první.
- 9) Eva hodnocena kladně. Lukáš také hodnocen pozitivně, ale s „rezervou“.
- 10) Kladné hodnocení obou dětí.
- 11) Eva hodnocena kladně, Lukáš hodnocen také pozitivně s drobnou výhradou.
- 12) Kladné hodnocení.

### **Spolupráce:**

- 13) Děti jsou hodnoceny pozitivně.
- 14) Kladné hodnocení.
- 15) Lukáš hodnocen kladně, Eva také hodnocena pozitivně s nepatrnou výhradou.
- 16) Kladné hodnocení.
- 17) Obě děti hodnoceny pozitivně.
- 18) Kladné hodnocení.
- 19) Eva hodnocena velmi pozitivně. Lukáš hodnocen kladně.

### **Výpověď Evy (v tabulce jako E) „před aplikací“:**

- 1) **Jak překonáváš nějakou obtíž?** Eva se hodnotí kladně.
- 2) **Býváš bezradná?** Eva se hodnotí pozitivně s drobnou „rezervou“. Odpověď konkretizuje na školu.
- 3) **Stane se někdy, že úkol předem vzdáš?** Dívka se hodnotí kladně.
- 4) **Co se ti daří či nedaří?** Eva se hodnotí velmi pozitivně. Dokáže se pochválit.
- 5) **Jak se rozhoduješ?** Eva se hodnotí pozitivně s nepatrnou výhradou.
- 6) **Umiš si vybrat z řady možností, které se ti naskýtají?** Hodnotí se spíše kladně s drobnou „rezervou“.
- 7) **Napodobuješ někdy své kamarády? Opičíš se? Opisuješ?** Eva se hodnotí kladně s drobnou výhradou.
- 8) **Umiš si stát za svým názorem?** Dívka se hodnotí pozitivně s určitou výhradou. Její odpovědi na mě působí dospěle, rozvážně.
- 9) **Lžeš někdy?** Eva se hodnotí spíše kladně s určitou „rezervou“.
- 10) **Pomáháš svému bratrovi?** Hodnotí se pozitivně.
- 11) **Jsi kamarádká? Jsi s kamarády ráda?** Hodnotí se pozitivně.
- 12) **Jsi pomstychtivá?** Eva se hodnotí kladně.
- 13) **Jsi zodpovědná? Spolehlivá?** Hodnotí se kladně.

Dívka se ve všech výpovědích hodnotila jen pozitivně. Domnívá se o sobě, že vše dělá správně. Působí velmi sebejistě.

### **Výpověď Evy „po aplikaci“:**

- 1) Eva sebe hodnotí kladně s drobnou výhradou.
- 2) Dívka se hodnotí jen pozitivně, na rozdíl od výpovědi „před aplikací“.
- 3) Hodnotí se kladně s důrazovým slovem „nikdy“.

- 4) Eva se v této otázce hodnotí pouze pozitivně, přestože byla otázka také směřována k jejím negativům.
- 5) Dívka se hodnotí kladně.
- 6) Eva se hodnotí pozitivně, ale s drobnou výhradou.
- 7) Eva se hodnotí kladně s nepatrnou „rezervou“.
- 8) Dívka se hodnotí pozitivně s určitou výhradou. Eva působí u této výpovědi pyšně.
- 9) Hodnotí se kladně s nepatrnou „rezervou“.
- 10) Hodnotí se kladně.
- 11) Dívka sebe hodnotí velmi pozitivně. A je na to velmi pyšná.
- 12) Hodnotí se kladně.
- 13) Hodnotí se kladně.

Opět v žádné odpovědi nebylo záporné hodnocení. Výpovědi Evy „před aplikací“ a „po aplikaci“ se příliš nelišily, pouze u některých odpovědí podle ní došlo ještě k nepatrnému zlepšení.

#### **Výpověď Lukáše (v tabulce jako L) „před aplikací“:**

- 1) **Jak překonáváš nějakou obtíž?** Lukáš se hodnotí tak neutrálně. U Lukáše je patrné, že obtíže „zpředměťňuje“.
- 2) **Býváš bezradný?** Lukáš sebe hodnotí kladně s určitou „rezervou“. Opět potíže konkretizuje.
- 3) **Stane se někdy, že úkol předem vzdáš?** Chlapec se hodnotí pozitivně.
- 4) **Co se ti daří či nedaří?** Lukáš začíná hodnocením negativním, až potom se zmíní o pozitivu.
- 5) **Jak se rozhoduješ?** Hodnotí se kladně s nepatrnou „rezervou“.
- 6) **Umiš si vybrat z řady možností, které se ti naskýtají?** Hodnotí se kladně.
- 7) **Napodobuješ někdy své kamarády? Opičíš se? Opisuješ?** Chlapec sebe hodnotí pozitivně.



- 8) **Umíš si stát za svým názorem?** Lukáš se hodnotí kladně s drobnou výhradou.
- 9) **Lžeš někdy?** Kladné hodnocení.
- 10) **Pomáháš své sestře?** Chlapec se hodnotí pozitivně.
- 11) **Jsi kamarádský? Jsi s kamarády rád?** Hodnotí se kladně, ale má jednu výhradu.
- 12) **Jsi pomstychtivý?** Lukáš sebe hodnotí kladně, ale s určitou výhradou.
- 13) **Jsi zodpovědný? Spolehlivý?** Lukáš se hodnotí spíše záporně.

#### **Výpověď Lukáše „po aplikaci“:**

- 1) Lukáš se hodnotí stejně neutrálně jako ve výpovědi „před aplikací“.
- 2) Lukáš se hodnotí spíše pozitivně s určitou „rezervou“.
- 3) Chlapec se hodnotí kladně, jen drobnou výhradou, kterou zkonkretizoval na školu.
- 4) Chlapec hodnotí své klady i zápory v porovnání se svou sestrou, kde ona své zápory neuvedla. Začíná s pozitivy, což ve výpovědi „před aplikací“ nebylo.
- 5) Lukáš se hodnotí negativně s nepatrnou „rezervou“.
- 6) Chlapec se hodnotí kladně s drobnou výhradou.
- 7) Kladné hodnocení.
- 8) Pozitivní hodnocení s drobnou „rezervou“.
- 9) Kladné hodnocení.
- 10) S porovnáním výpovědí „před aplikací“ se chlapec hodnotí o něco hůře. Už tam není jisté kladné hodnocení.
- 11) Pozitivní hodnocení.
- 12) Lukáš se hodnotí kladně s určitou „rezervou“.
- 13) Chlapec se hodnotí spíše negativně.

Při porovnání se setrou jsou výpovědi chlapce „jednoduché“, někdy neodpovídající na otázky. Musela jsem mu otázky hodně přibližovat, aby

pochopil jejich smysl, přesto někdy jeho odpověď nebyla úplná. Při rozhovoru na mě působil nejistě, nechtěl moc o sobě mluvit. A hned po ukončení chtěl slyšet výpovědi jeho sestry.

Výpověď každého jedince jsem zařadila do jedné škály, kterou jsem přizpůsobila výpovědím na základě obecné sémantiky, což bylo přesnější než kdybych měla předem určené úrovně škály. Tímto způsobem zachovám spontánní vyjádření respondentů. Pro každou výpověď byla škála jiná. Hodnotila jsem data na základě mého posouzení a ještě dalších tří lidí. Poté jsem čísla škál sečetla a vyprůměrovala. Číslo 4 ve škále představovalo nejlepší hodnocení od respondentů, takže čím vyšší číslo bylo, tím bylo dítě lépe hodnoceno.

#### 6.8.1.1. Eva

	škála 1	škála 2	škála 3	škála 4	součet	průměr
1.ot. „před“	U		M	O,E	1+3+4+4=12	12:4=3
1.ot. „po“	U		O,M,E		1+3+3+3=10	10:4=2,5
2.ot. „před“		M,U	O,E		2+2+3+3=10	10:4=2,5
2.ot. „po“		O,U	M	E	2+2+3+4=11	<b>11:4=2,75</b>
3.ot. „před“			O	E,M,U	3+4+4+4=15	15:4=3,75
3.ot. „po“				E,M,O,U	4+4+4+4=16	<b>16:4=4</b>
4.ot. „před“		O		M,U	2+4+4=10	10:4=2,5
4.ot. „po“		U,O	M		2+2+3=7	7:4=1,75
5.ot. „před“			M	O,U	3+4+4=11	11:4=2,75
5.ot. „po“				M,O,U	4+4+4=12	<b>12:4=3</b>
6.ot. „před“				M,O,U	4+4+4=12	12:4=3
6.ot. „po“				M,O,U	4+4+4=12	12:4=3
7.ot. „před“			M	O,U,E	3+4+4+4=15	15:4=3,75
7.ot. „po“			M	O,U,E	3+4+4+4=15	15:4=3,75
8.ot. „před“			E	M,O,U	3+4+4+4=15	15:4=3,75
8.ot. „po“				E,M,O,U	4+4+4+4=16	<b>16:4=4</b>
9.ot. „před“			E,O	U,M	3+3+4+4=14	14:4=3,5
9.ot. „po“			E	M,O,U	3+4+4+4=15	<b>15:4=3,75</b>
10.ot. „před“		M	E	O,U	2+3+4+4=13	13:4=3,25
10.ot. „po“			E	M,O,U	3+4+4+4=15	<b>15:4=3,75</b>
11.ot. „před“			O,E	U,M	3+3+4+4=14	14:4=3,5
11.ot. „po“			O,E	U,M	3+3+4+4=14	14:4=3,5
12.ot. „před“		M	E	O,U	2+3+4+4=13	13:4=3,25
12.ot. „po“			E	O,U,M	3+4+4+4=15	<b>15:4=3,75</b>
13.ot. „před“			O	E,M,U	3+4+4+4=15	15:4=3,75

13.ot. „po“			M	U,E,O	3+4+4+4=15	15:4=3,75
14.ot. „před“				O,M,U,E	4+4+4+4=16	16:4=4
14.ot. „po“				O,M,U,E	4+4+4+4=16	16:4=4
15.ot. „před“			O	M,U	3+4+4=11	11:4=2,75
15.ot. „po“		M	U	O	2+3+4=9	9:4=2,25
16.ot. „před“				M,O,U	4+4+4=12	12:4=3
16.ot. „po“				M,O,U	4+4+4=12	12:4=3
17.ot. „před“				M,O,U,E	4+4+4+4=16	16:4=4
17.ot. „po“				M,O,U,E	4+4+4+4=16	16:4=4
18.ot. „před“			O	M,U	3+4+4=11	11:4=2,75
18.ot. „po“			O	M,U	3+4+4=11	11:4=2,75
19.ot. „před“		M	O	U,E	2+3+4+4=13	13:4=3,25
19.ot. „po“			M,O	E,U	3+3+4+4=14	<b>14:4=3,5</b>

### Vyhodnocení Evy:

1.otázka	pokles o 0,5
2.otázka	<b>posun o 0,25</b>
3.otázka	<b>posun o 0,25</b>
4.otázka	pokles o 0,75
5.otázka	<b>posun o 0,25</b>
6.otázka	stagnace
7.otázka	stagnace
8.otázka	<b>posun o 0,25</b>
9.otázka	<b>posun o 0,25</b>
10.otázka	<b>posun o 0,5</b>
11.otázka	stagnace
12.otázka	<b>posun o 0,5</b>
13.otázka	stagnace
14.otázka	stagnace
15.otázka	pokles o 0,5
16.otázka	stagnace
17.otázka	stagnace
18.otázka	stagnace
19.otázka	<b>posun o 0,25</b>

### 6.8.1.2. Lukáš

	škála 1	škála 2	škála 3	škála 4	součet	průměr
1.ot. „před“	O	U,M	L		1+2+2+3=8	8:4=2
1.ot. „po“	U	O	L,M		1+2+3+3=9	<b>9:4=2,25</b>
2.ot. „před“	M,U	O	L		1+1+2+3=7	7:4=1,75
2.ot. „po“	U	O	M,L		1+2+3+3=9	<b>9:4=2,25</b>
3.ot. „před“	O	U,M		L	1+2+2+4=9	9:4=2,25
3.ot. „po“		U,O		M,L	2+2+4+4=12	<b>12:4=3</b>
4.ot. „před“	O	M		U	1+2+4=7	7:4=1,75

4.ot. „po“	O	M,U			1+2+2=5	5:4=1,25
5.ot. „před“	M			O,U	1+4+4=9	9:4=2,25
5.ot. „po“				O,U,M	4+4+4=12	<b>12:4=3</b>
6.ot. „před“	O			U,M	1+4+4=9	9:4=2,25
6.ot. „po“	M,O		U		1+1+3=5	5:4=1,25
7.ot. „před“			M,O,U,L		3+3+3+3=12	12:4=3
7.ot. „po“		U	O,L	M	2+3+3+4=12	12:4=3
8.ot. „před“		U	O,L	M	2+3+3+4=12	12:4=3
8.ot. „po“		U,L		M,O	2+2+4+4=12	12:4=3
9.ot. „před“			O	M,U,L	3+4+4+4=15	15:4=3,75
9.ot. „po“			M,U,L	O	3+3+3+4=13	13:4=3,25
10.ot. „před“				M,O,U,L	4+4+4+4=16	16:4=4
10.ot. „po“				M,O,U,L	4+4+4+4=16	16:4=4
11.ot. „před“			M,O,U,L		3+3+3+3=13	12:4=3
11.ot. „po“			M,O,U,L		3+3+3+3=13	12:4=3
12.ot. „před“				M,O,U,L	4+4+4+4=16	16:4=4
12.ot. „po“		M		O,U,L	2+4+4+4=14	14:4=3,5
13.ot. „před“			O	M,U,L	3+4+4+4=15	15:4=3,75
13.ot. „po“			M,L	O,U	3+3+4+4=14	14:4=3,5
14.ot. „před“	M		L	O,U	1+3+4+4=12	12:4=3
14.ot. „po“		M		O,U,L	2+4+4+4=14	<b>14:4=3,5</b>
15.ot. „před“	M		O	U	1+3+4=8	8:4=2
15.ot. „po“			M,O	U	3+3+4=10	<b>10:4=2,5</b>
16.ot. „před“			U	M,O	3+4+4=11	11:4=2,75
16.ot. „po“				M,O,U	4+4+4=12	<b>12:4=3</b>
17.ot. „před“			L	M,O,U	3+4+4+4=15	15:4=3,75
17.ot. „po“			L	M,O,U	3+4+4+4=15	15:4=3,75
18.ot. „před“				M,O,U	4+4+4=12	12:4=3
18.ot. „po“		M	O	U	2+3+4=9	9:4=2,25
19.ot. „před“		L,M	O	U	2+2+3+4=11	11:4=2,75
19.ot. „po“		L	O,M	U	2+3+3+4=12	<b>12:4=3</b>

## Vyhodnocení Lukáše

1.otázka	<b>posun o 0,25</b>
2.otázka	<b>posun o 0,5</b>
3.otázka	<b>posun o 0,75</b>
4.otázka	pokles o 0,5
5.otázka	<b>posun o 0,75</b>
6.otázka	pokles o 1
7.otázka	stagnace
8.otázka	stagnace
9.otázka	pokles o 0,5
10.otázka	stagnace
11.otázka	stagnace
12.otázka	pokles o 0,5
13.otázka	pokles o 0,25

14.otázka	<b>posun o 0,5</b>
15.otázka	<b>posun o 0,5</b>
16.otázka	<b>posun od 0,25</b>
17.otázka	stagnace
18.otázka	pokles o 0,75
19.otázka	<b>posun o 0,25</b>

### 6.8.2. Interpretace

Podle výpovědí matky, otce, paní učitelky a samotných dětí jsem posun zaznamenala u výzkumného vzorku (dívky i chlapce) v osmi otázkách z devatenácti. Z hlediska kvalitativního přístupu u Evy tedy došlo k posunu u otázky číslo 2,3,5,8,9,10,12,19. Pokles u dívky nastal třikrát, a to v otázce číslo 1,4,15. Chlapec se posunul u otázky číslo 1,2,3,5,14,15,16,19 a k zhoršení došlo u otázky číslo 4,6,9,12,13,18. V porovnání se sestrou došlo u chlapce k poklesu ještě ve třech otázkách, takže celkem k šesti zhoršení. Poklesy a posuny sourozenců se v otázkách většinou lišily.

Posun u dívky jsem tedy zaznamenala při odpovědi na otázku číslo 2, kde odpovídá na to, zda bývá Eva někdy bezradná. Většina respondentů se shodla na tom, že se její bezradnost zlepšila. Posun zaznamenán o 0,25. Další zlepšení nastalo u otázky číslo 3, kde úkolem bylo zjistit, zda vzdává dívka úkoly předem. Všichni respondenti se shodli na nejlepším hodnocení. Posun zaznamenán o 0,25. Třetím posunem byly odpovědi v otázce číslo 5, přičemž odpovídají na otázku, zda propadá panice. Všichni respondenti „po aplikaci“ se shodli na tom, že nepropadá panice. Posun zaznamenán o 0,25. Čtvrté zlepšení jsem zaznamenala na odpovědích u otázky číslo 8, kde bylo potřeba zjistit, jak se Eva rozhoduje. Všichni respondenti zvolili nejvyšší číslo škály, což znamená nejlepší hodnocení. Posun zaznamenán o 0,25. Otázka číslo 9 se ptá, zda si umí dívka vybrat z řady možností, které se jí naskýtají. Většina respondentů se shodli na nejlepším hodnocení. Posun zaznamenán o 0,25. Další posun nastal u otázky číslo 10, kde bylo úkolem zjistit, zda napodobuje své vrstevníky. Dívka dostala téměř od všech respondentů velmi kladné hodnocení, přičemž došlo k posunu o 0,5. Zlepšení u dívky jsem dále

zaznamenala u otázky číslo 12, kde jsem chtěla zjistit, zda tenduje ke lži a vyhýbání. Matka „po aplikaci“ svou odpověď výrazně změnila k lepšímu, přičemž nastal posun o 0,5. Poslední posun nastal v otázce číslo 19, kde odpovídá na otázku, zda je zodpovědná a spolehlivá. Dívka byla hodnocena kladně, posun zaznamenán o 0,25.

Posun u chlapce jsem zaznamenala v otázce číslo 1, kde výpovědi respondentů odpovídají na otázku, jak chlapec překonává obtíž. Výpověď matky směřovala k lepšímu, takže posun zaznamenán o 0,25. Druhý posun u chlapce byl v otázce číslo 2, kde úkolem bylo zjistit, zda bývá bezradný. Opět matky výpověď byla kladnější než při výpovědi „před aplikací“. Posun zaznamenán o 0,5. Další zlepšení zaznamenáno v otázce číslo 3, přičemž výpovědi odpovídají na otázku, zda vzdává chlapec úkoly předem. Rodiče upozorovali změnu k lepšímu, posun o 0,75. Čtvrtý posun nastal u otázky číslo 5. Odpovídá na otázku, zda propadá panice. Všichni respondenti „po aplikaci“ se shodli na nejlepším hodnocení, což znamená, že panice nepropadá. Posun o 0,75. Páté zlepšení nastalo u otázky číslo 14, kde jsem chtěla zjistit, zda je kamarádský ke svým vrstevníkům. Dva respondenti zaznamenali zlepšení, posun o 0,5. Šestý posun jsem zaznamenala u otázky číslo 15, která zjišťovala, zda je tolerantní ke svým vrstevníkům. Matka změnila svou zápornou odpověď na kladnou, přičemž došlo k zlepšení o 0,5. Předposlední posun nastal v otázce číslo 16, kde bylo potřeba zjistit, zda je citlivý k nespravedlnosti na druhých. Všichni respondenti se shodli na nejlepším hodnocení. Posun o 0,25. Poslední zlepšení chlapce v mém výzkumu jsem zaznamenala v otázce číslo 19. Odpovídá na otázku, zda je zodpovědný a spolehlivý. Posun zaznamenán o 0,25.

Ke změně nekladu důraz na vývoj, protože tři měsíce výtvarného působení u dětí ve čtvrté třídě nehraje velkou roli. Z hlediska výchovných aspektů by bylo lepší působit dlouhodoběji.

Z hlediska významu jsem dále vypořizovala, že otec se při rozhovoru choval chladně, jeho odpovědi byly strohé a někdy typu „nevím“, otec sám řekl, že s dětmi netráví moc času, proto byly jeho odpovědi nejisté. Matka v interview upřednostňovala dceru, téměř v každé otázce se zmínila o dceři jako první a až potom o synovi. Všechny tyto poznatky mohou pomoci ke vzniku teorie dané rodiny.

## 6.9. Diskuze

Artefiletika a salutogeneze nabízí každému člověku různé možnosti, jak podpořit individuální charakteristiky. Odhaluje pravdivé skutečnosti o osobnosti jedince, které bez výtvarného působení nejsou zjevné.

Definitivně na mojí výzkumnou otázku odpovědět nemohu, avšak troufám si říci, že „ano“, lze při delším výtvarném působení podporovat individuální charakteristiky. Domnívám se tak na základě mých pozorování a také na některých posunech při porovnání „před aplikací“ a „po aplikaci“.

Ve faktoru autonomie u chlapce nedošlo k žádnému zlepšení, posun faktoru spolupráce se manifestoval ve výpovědích respondentů (matky, otce, paní učitelky a Lukáše) ve čtyřech otázkách a ve faktoru úspěšné zvládání problémů došlo také k posunu, který se projevil ve čtyřech otázkách.

U dívky ve faktoru úspěšné zvládání problémů se posun manifestoval ve výpovědích respondentů (matky, otce, paní učitelky a Evy) ve třech otázkách, ve faktoru autonomie se posun projevil ve výpovědích respondentů ve čtyřech otázkách a ve faktoru spolupráce se zlepšení manifestovalo ve výpovědích respondentů v jedné otázce.

Salutogenetická podpora je třeba předpokládaně aplikovat dlouhodobě, avšak i při kratším působení jsou patrné známky kvalitativního posunu k lepšímu.



## **7. Závěr**

Při psaní mé diplomové práce i při zpracování výzkumného šetření jsem se snažila, aby měla nějaký smysl. Poskytuje ostatním další námět k podrobnějšímu zjištění při delším výtvarném působení nebo při změně výtvarných činností.

Téma práce jsem zpracovala z hlediska rodičů a jejich vliv na dítě, z hlediska jejich individuálních charakteristik, které mohou být podpořeny výtvarnou činností. Snažila jsem se zaměřit na osobnosti dítěte a jejich individuální zvláštnosti.

Kvalita rodinného zázemí má pro děti klíčový význam, proto je důležité, aby se rodiče svým dětem plně věnovali, podporovali jejich vlastnosti, respektovali jejich potřeby a zájmy, podporovali jejich sebevědomí a samostatnost a dodávali svým potomkům dostatek lásky.

Domnívám se, že výtvarné činnosti navodily u dětí změny a odhalila jsem jejich vlastní psychické možnosti. Myslím, že každý rodič či člověk, který vychovává dítě, by měl podporovat vlastnosti svých dětí pomocí výtvarného působení. Také já využiji svých dosud získaných vědomostí k salutogenetickému působení výtvarnou činností na mých dětech i dětech v budoucím povolání.

## **8. Slovníček odborných výrazů**

ADAPTACE: schopnost organismu přizpůsobit se prostředí

AMBIVALENCE: do psychologie toto slovo zavedl Eugen Bleuler roku 1910, je to současná existence protichůdných citových postojů (sympatie, antipatie apod.) k určité osobě nebo předmětu

ARTEFAKT: je objekt, proces, který vznikl lidskou aktivitou na rozdíl od přírodních

FANTAZIE: představivost

FENOMENOLOGIE: „ukazují se“, znamená přesné zkoumání jevů, místo zkoumání podstat a skutečností samých se tedy zabývá zkušeností tím, jak se věci „samy“ člověku ukazují

FENOMÉN: jev, to co se člověku ukazuje bez rozlišení, zda je to skutečnost či klam

FLEXIBILITA: přizpůsobivost

GENETIKA: biologická věda, zabývající se dědičností, geny a proměnlivostí organismů

HERMENEUTIKA: „vykládat, překládat, vyložit“, filosofická nauka o metodách správného chápání a výkladu textů, zejména náboženských a filosofických, využívá se pro výklad uměleckých děl, porozumění struktury lidského bytí na světě

HUMANISTICKÝ SMĚR: zdůrazňování tvořivosti, vědomí a sebeuvědomování, zdůrazňuje, že je třeba prevence, člověk je chápán jako svobodný tvor, který život utváří sám svými vlastními volbami, za které je zodpovědný, zakladatel A. Maslow

INDIVIDUALITA: jedinečnost, osobitost

INTERNALIZACE: zvnitřnění, osvojení, přijetí hodnoty, normy, myšlenky

INTERPRETACE: výklad, vysvětlení v souvislostech

KOGNITIVNÍ: zpracování informací, získání obecných poznatků a procesů chápání

KREATIVITA: tvořivost, schopnost člověka řešit problém originálně než ostatní

MOTIVACE: nadchnutí, vnitřní popud

ONTOGENEZE: vývoj jedince

ORIGINALITA: jedinečnost, svéráznost, zvláštnost

PATOLOGICKÝ: chorobný, vztahující se k chorobným původům a změnám organismu

REFLEXIVITA: promyšlení, zrcadlení, připravenost reagovat na změny

SALUTOGENEZE: individuální zdroje zdraví, pojem zkoumá příčiny zachování zdraví („neonemocnění“) i přes působení nepříznivých životních podmínek

SEBEREALIZOVAT SE: sebeuskutečňovat se, plně využívat svých schopností a vloh

TEMPERAMENT: povaha, osobnostní struktura, soubor dynamických osobnostních vlastností, souhrn charakteristických nebo vrozených rysů osobnosti, které se trvale projevují způsobem reagování, jednání a prožívání

VALIDITA: platnost

## 9. Seznam použité literatury a pramenů

*ABZ slovník cizích slov* [online]. 2005-2006 [cit. 2010-04-08]. Dostupné z WWW: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz>.

ALLEN, K. Eileen, MAROTZ, Lyn R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.* . Praha : Portál, s. r. o., 2005. 187 s. ISBN 80-7367-055-0.

BAŠTECKÁ A KOL., Bohumila . *Klinická psychologie v praxi.* Praha : Portál, s. r. o., 2003. 420 s. ISBN 80-7178-735-3.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál, s. r. o., 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-x. Struktura osobnosti, s. 145-180.

HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena . *Psychologický slovník* . Praha : Portál, 2005. 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

HAZUKOVÁ, Helena, ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta , 1982. 129 s.

HELUS, Zdeněk. *Vyznat se v dětech.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 216 s. ISBN 14-186-87.

KOUKOLÍK, František, DRTILOVÁ, Jana. *Zlo na každý den, Život s deprivanty I.* Praha : Galén, 2001. 390 s. ISBN 80-7262-088-6.

KULŠTRUNKOVÁ , Adéla. *Věkové zvláštnosti u dětí* [online]. c1974-2009 [cit. 2009-02-11]. Dostupný z WWW: <<http://vzdelavani.brontosaurus.cz/pro-organizatory/psychologie/110-vkove-zvlatnosti-u-dti.html>>.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání.* [s.l.] : Grada Publishing, a. s., 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LISÁ, Lidka, KňOURKOVÁ, Marie. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha : Avicenum, 1986. 276 s.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada Publishing , 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

RUBIN, J.A. *Approaches to Art Therapy . Theory and Technique*. New York : Brunner-Routledge, 2001. ISBN 1-58391-070-0.

ŘÍČAN, Pavel . *Cesta životem*. Praha : Pyramida, 1990. 440 s.

ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ A KOL., Dana. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada Publishing, a.s, 2006. 604 s. ISBN 80-247-1049-8.

SIGIDOVÁ, Hana. *Dlouhodobá práce s výtvarným projevem dítěte a její vliv na sociální klima ve třídě*. [s.l.], 2009. 130 s. Vedoucí diplomové práce PhDr. Nišpanská Magda, Ph.D.

SLAVÍKOVÁ , Vladimíra, SLAVÍK, Jan, ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej! artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha : Portál, s. r. o., 2007. 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově, Artefiletika*. Praha : Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

ŠICKOVÁ - FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha : Portál, s. r. o., 2002. 167 s. ISBN 80-7178-616-0.

TRESS, Wolfgang, KRUSSE, Johannes, OTT, Jürgen. *Základní psychosomatická péče*. Praha : Portál, s. r. o., 2008. 394 s. ISBN 978-80-7367-309-3.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha : Portál, s. r. o., 2002. 123 s. ISBN 80-7178-599-7.

VYMĚTAL, Jan. *úzkostné děti a jejich výchova*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 167 s. ISBN 14-285-79.

VYMĚTAL, Jan. *úzkostné děti a jejich výchova*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 167 s. ISBN 14-285-79.

*Wikipedie* [online]. 2009 [cit. 2010-03-05]. Psychologické směry. Dostupné z WWW:

<[http://cs.wikipedia.org/wiki/Psychologick%C3%A9\\_sm%C4%9Bry#Humanistik.C3.A1\\_psychologie](http://cs.wikipedia.org/wiki/Psychologick%C3%A9_sm%C4%9Bry#Humanistik.C3.A1_psychologie)>.

ZÁVORA, Jiří. *Fenomenologická reflexe výtvarného artefaktu jako možnost bezpečného zacházení se znepokojivými emocemi dítěte*. [s.l.], 2009. 249 s. Disertační práce.

ZÁVORA, Jiří. Salutogenetický charakter Artefiletiky Jana Slavíka. *Psychoterapie*. 2009, roč. 3, č. 3-4, s. 220-223. ISSN 1802-3983. [cit. 2009-03-02]. Dostupný z WWW: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=77>

ŽEROVNICKÁ, Michaela . *Dítě v neúplné rodině*. Liberec, 2005. 83 s. Diplomová práce. Technická univerzita , Fakulta pedagogická.

## **10. Seznam příloh**

1. Interview pro rodiče a paní učitelku
2. Interview pro děti
3. Odpovědi respondentů „před výtvarným působením“
4. Odpovědi respondentů „po výtvarném působení“
5. Artefakty výzkumného vzorku (dvojčat – Evy a Lukáše)

## **1) Interview pro rodiče a paní učitelku:**

### Úspěšné zvládání problémů:

1. Jak děti překonávají obtíže?
2. Bývají bezradné?
3. Vzdávají úkoly?
4. Jak zvládají fyzickou a psychickou zátěž?
5. Propadají panice?
6. Objevují se u dětí únikové reakce? (neklid, agrese, somatizace)

### Autonomie:

7. Co se dětem daří, co nedaří?
8. Jak se rozhodují?
9. Umějí si vybrat z řady možností, které se naskýtají?
10. Napodobují své vrstevníky? Opisují? Opičí se?
11. Umějí si stát za svým názorem, postojem? Jak?  
(bezohledně, laskavě, pevně, atd.)
12. Tendují ke lži a vyhýbání?

### Spolupráce:

13. Pomáhají si sourozenci mezi sebou navzájem?
14. Jsou kamarádští ke svým vrstevníkům, jsou s nimi rádi?
15. Jsou tolerantní ke svým vrstevníkům?
16. Jsou děti citlivé k nespravedlnosti na druhých?
17. Jsou pomstychtivé?
18. Jsou snášenlivé?
19. Jsou zodpovědné? Spolehlivé? (dodržování dohod)



## **2) Interview pro děti:**

1. Jak překonáváš nějakou obtíž?
2. Býváš bezradná/ý?
3. Stane se někdy, že úkol předem vzdáš?
4. Co se Ti daří či nedaří?
5. Jak se rozhoduješ?
6. Umíš si vybrat z řady možností, které si Ti naskýtají?
7. Napodobuješ někdy své kamarády? Opičíš se? Opisuješ?
8. Umíš si stát za svým názorem?
9. Lžeš někdy?
10. Pomáháš své sestře/bratrovi?
11. Jsi kamarádský/á? Jsi s kamarády rád/a?
12. Jsi pomstychtivý/á?
13. Jsi zodpovědný/á? Spolehlivý/á?

### **3) Odpovědi před výtvarným působením:**

#### **Matka:**

- 1) Eva bych řekla celkem v pohodě. Lukášek jak kdy, většinou se u toho vytočí.
- 2) Evička propadá někdy panice, když jí nejde něco vyřešit a ona je zvyklá, že musí umět všechno vyřešit. Lukáš propadá panice velice často.
- 3) Evička nevzdává úkoly. Lukášek občas ano.
- 4) Fyzickou zátěž Eva snáší velice dobře. Lukáš o něco hůř. Psychickou zátěž Eva také dobře, Lukášek také hůř. „Jak se u dětí projevuje psychická zátěž?“ Lukáš, když má nějakou psychickou zátěž, bývá unavený a propadá stavům takové beznaděje a projevuje se to tím, že začne brečet a nadává, že je všechno „blbý“, že to nejde. Potřebuje se vyvztekat, vydusit ten hněv nahoru, tu bezmocnost, potom se mu uleví, to je vidět, jak se mu ulevuje, pak když na něj člověk mluví, tak se začíná zklidňovat a začíná normálně fungovat. „Bývá tento stav často?“ Já bych řekla, že v poslední době je to hodně zřídka. Bývalo to mnohem horší, od té doby co mají novou paní učitelku, tak se Lukáš hodně zklidnil. Dejme tomu jednou za měsíc.
- 5) Eva někdy. Lukáš propadá velice často.
- 6) U Lukáše se somatizace objevovala ve 3. třídě velmi často, to nevím, co se tam dělo, tak týden to trvalo. Ale teď si jako myslím, že ne.
- 7) Evě se daří snad úplně všechno, akorát má takovou horší motoriku, tzn. že ona nevidí do strany, vidí jen dopředu. Dost často Evička něco vylije, něco ji vypadne z ruky, ale Lukáš je na tyhle věci takový šikovnější. Eva je šikovnější na to učení a Lukáš na tu motoriku.

- 8) To bych potřebovala nějaký příklad. Nevím, tyhle vážnější situace nenastaly. Eva, když se má rozhodnout, snaží se být k okolí citlivá, zohledňuje i to okolí. Někdy z toho vyřadí Lukáše, na první místo dá ty svoje kamarádky, ale pak si to uvědomí a vezme ho do toho. Samozřejmě tu jsou i situace, kdy ona se snaží mít to svoje vlastní rozhodování a netáhnout Lukáše za sebou. A s Lukášem to rozhodování, nevím, že by se o něčem rozhodoval. Jo, na horách měl důležité rozhodování, kdy se měl rozhodnout, zda-li bude lyžovat se mnou nebo s tatínkem, tak si samozřejmě vybral tatínka. To měl okamžitě rozhodnutý.
- 9) To si myslím, že určitě ano.
- 10) Lukášek určitě ne, stoprocentně ne. A Eva občas mluví jako její kamarádka, což mi teda vadí a upozorňuji ji na to, to je jediný způsob jak napodobuje. „Neopičí se tedy?“ To ne. „Opisují?“ Eva určitě neopisuje a Lukáš, když seděl v 1. třídě vedle jedné holčičky, tak myslím, že k ní občas nakoukl, ale teď seděl s jednou holčičkou, kde to bylo naopak, ona otravovala jeho.
- 11) Lukáš jo, tvrdě. Ten ví, když mu křivdím, že řeknu něco, co není pravda, to ani nebrečí, to má tu statečnost a řekne mě, že to teda takhle není a on si za tím stojí. A to vím, že má pravdu, protože on nelže a nepodvádí. A Eva je taková, že nechce nikomu ublížit, zvažuje ty situace, že když si bude za tím stát, že tím nikomu neublíží. Takže ta je taková citlivější.
- 12) Eva jo, ta občas neumí říct pravdu, bojí se říct pravdu, ale u Lukáška se mi to nestalo.
- 13) Jo, to jo. Tak stejně. Když Eva vidí, že Lukášovi něco nejde a vidí, že je z toho nešťastný, tak se mu snaží pomoci a je to už taková paní učitelka, vysvětluje mu to. A když zase Evě něco nejde, tak jí pomáhá Lukáš.

- 14) Eva ano, ale Lukáš má problém si najít kamaráda, má většinou tak jednoho kamaráda. Většinou se mu líbí být s těmi holkami, na ty holky je víc zvyklý, ale oni ho už mezi sebe moc nechtějí, protože už jsou jako velký. Na táboře si našel jednoho kamaráda, což mě teda překvapilo. Když je sám, ty holky ho odstříhnou, tak myslím, že je schopný si někoho najít. Evička se seznamuje daleko lépe, daleko lépe komunikuje.
- 15) Já myslím, že ano. Ale Lukáš má větší problémy s tou tolerancí. Ten je takový dominantnější. Když se někdo nechová podle jeho představ, tak neumí být tolerantní. Eva bych řekla, že jo.
- 16) Hrozně, oba.
- 17) Nesetkala jsem se s tím, ani u jednoho.
- 18) Já myslím, že jo, nemáme žádný problém, že by je někdo nesnášel.
- 19) To moc ne, to bych lhala. Když na ně dohlížím, tak ano. Ale když bych řekla, ať udělají úkoly než přijedu, tak Evička je udělá, ale Lukáš ne.

**Otec:**

- 1) Eva je taková bojovnice. Lukáš dost těžko.
- 2) Lukáš někdy ano. Eva spíš ne.
- 3) Lukáš ano, Eva občas.
- 4) No oba úplně ne dobře, Lukáš ještě hůř než Eva. Fyzickou Eva ano, Lukáš ani moc ne. Psychickou nevím.
- 5) To bych nedefinoval jako paniku.

- 6) To jsem nevypozoroval. Lukáš kličkuje, ten se snaží odvést pozornost. U Evy jsem to nepozoroval.
- 7) Eva je taková hodně komunikativní. I ve škole se jí daří. Lépe se začlení do toho kolektivu. Je taková ctižádostivá. Lukášovi se daří občas překonávat takový ty situace, které ho dřív stresovaly. „A co ho dřív stresovalo?“ Třeba úkoly.
- 8) Eva se rozhoduje rychle. Lukáš taky celkem, ale jemu to je jedno.
- 9) V některých oblastech myslím, že ano.
- 10) Jsem si nevšiml, že by napodobovaly své vrstevníky. Já jsem s nimi celkem málo, takže to můžu těžko posoudit, ale mám pocit, že Lukáš se občas snažil mluvit jako ty jeho spolužáci a napodobovat je. Ale teď bych řekl, že už to přešlo.
- 11) No někdy až....jo umějí. „A jak?“ Že ho obhajují, tvrdě. Oba dva.
- 12) To bych neřekl.
- 13) Obecně ano, ale občas tam dojde k nějakému problému.
- 14) Ano, určitě.
- 15) Řekl bych, že spíše ano. Oba
- 16) Určitě.
- 17) Ne.
- 18) V té situaci, kde je znám já, tak ano.

19) Přiměřeně jejich věku.

### **Dívka – Eva**

- 1) No tak většinou si nechám od někoho poradit.
- 2) Občas ano, většinou při písemkách, protože mám trému. V jiných situacích to už většinou zvládám sama, to se postavím na nohy.
- 3) Ne. Vždycky dokončím do konce. Dokončím, ale někdy je to špatně.
- 4) Hm....nedaří se mi, co se mi vlastně nedaří? No ono jak se to vezme, mě se třeba chvilku něco nedaří, ale já to nevzdám, a pak se to stejně začne dařit, takže já bych řekla, že teď se mi vše daří. A jsem pyšná, že mi jde to učení, jsem ráda, že to chápu, ale občas jsou chvilky, kdy to nechápu a potřebuji to trochu přiblížit, a pak je to hračka.
- 5) Snažím se, co nejmoudřeji. A chvilkami mi to trvá než se rozhodnu, ale protože chci zvolit správnou odpověď.
- 6) Umím, ale ne vždycky.
- 7) Někdy, ale moc ne. Je to taková nuda, je lepší být vlastní osobností. „Opičíš se?“ Ve stylu malování někdy ano, jinak ne. „Opisuješ?“ Ne, neopisuji.
- 8) Umím a dělám to velmi ráda. Já nepovolím, i když nemám pravdu. Od tohoto je, abych pak zjistila tu pravdu.
- 9) No někdy, ale nedokážu to v sobě pak tajit, vždycky pak řeknu pravdu.

- 10) Jo, asi jo. Hlavně v tom, aby se postavil na vlastní nohy. On je závislý a nedokáže se na sebe spoléhat, spoléhá na ostatní. Snažím se ho osamostatnit.
- 11) Ano, mám ráda kamarády. Jsem kamarádká. A jsem s nimi ráda.
- 12) To ne, ani nevím, asi ne. Spíš udělám někomu nějakou lumpárnu, ale že bych se tvrdě mstila, to zase ne.
- 13) Řekla bych, že ano. Myslím, že se na mě dá spolehnout.

### **Chlapec – Lukáš**

- 1) No, jak kdy je to jaká, třeba dělám pořád kotrmelce, ale ne na hlavě už. Nějakou obtíž překonám tak, že na to tolik nemyslím.
- 2) No třeba při testu s těmi úlohami si nevím rady. Jinak se rozhoduji hned.
- 3) Ne, nevzdávám úkoly předem.
- 4) Moc se mi nedaří trampolína a tenis. Daří se mi docela v matematice.
- 5) Většinou se hnedka rozhodnu.
- 6) Jo, umím.
- 7) Ne, nikdy. No ani neopisuji.
- 8) Jak kdy. Třeba když někdo urazí moje oblíbené zvíře, tak si ho bráním a stojím si za svým.
- 9) Ne, v šesti letech jsem lhal, ale už nelžu.

- 10) Jo, s uklízením pokoje jo. Někdy jsem jí pomáhal i s úkolem.
- 11) Jo, jsem kamarádský. Jsem s nimi rád, jen ne s Anetou.
- 12) Ne, ale chtěl bych se pomstít Matějovi za to pohlavkování. „A pomstíš se?“ Ne.
- 13) No, ani ne. „Nedá se na Tebe spolehnout?“ No jak kdy.

### **Paní učitelka**

- 1) Eva těžko, špatnou známku těžce nese. Lukáš dává emoce špatně najevo, dostává horší známky, ale není tím stresovaný.
- 2) Eva řeší situace, přijde za mnou a chce poradit. Lukáš ten nic neřeší.
- 3) Eva rozhodně úkoly nevzdává. Lukáš občas ano.
- 4) Psychickou zátěž Eva zvládá dobře, přestože je taková citlivější. Lukáš taky dobře. Fyzickou nevím.
- 5) Nepochopí panice.
- 6) Ne.
- 7) Evě se daří téměř vše, je oblíbená, pokud nerozumí úkolu, tak se zeptá. Lukášovi se daří, když má individuální přístup.
- 8) Eva se rozhoduje rychle a správně. Lukáš někdy hned a trvá mu to, někdy si dá domluvit, někdy je také dost tvrdohlavý a váhavý.
- 9) Umí, oba.



- 10) Nenapodobují, neopičí se, ani neopisují.
- 11) Eva i Lukáš ano. Eva za mnou přijde a tvrdí, že je to jinak, hájí svůj názor, ale jen správný. Lukáš svoje názory nějak zvlášť neprojevuje.
- 12) Ne.
- 13) Ano pomáhají si. Eva pomáhá Lukášovi a i obráceně.
- 14) Ano, jsou kamarádští.
- 15) Ano, určitě.
- 16) Ano, jsou. Eva více. Lukáš taky, ale neprojevuje to.
- 17) Rozhodně ne.
- 18) Ano, velmi.
- 19) Ano, jsou zodpovědné a spolehlivé.

#### **4) Odpovědi po výtvarném působení**

##### **Matka**

- 1) No, s Evou bych řekla celkem snadno. S Lukášem je to trochu horší. Někdy bych řekla, že se to zlepšilo, snaží se nějakým způsobem to zvládnout, ale někdy propadá těm stresům. Ale třeba včera mu něco nešlo a už se udržel, sice plakal, ale dokázal to zvládnout.
- 2) Jo, Lukáš ano. Eva tak hodně ne. Ale Lukáš bývá, ale řekla bych, že se to u něj už zlepšilo.
- 3) Evička ne. A Lukáš bych řekla, že taky už ne. Když už mu něco nejde, přijde, že se chce poradit, už to vyloženě nevzdává.
- 4) Fyzickou Eva dobře, psychickou trochu hůř. Lukášek fyzickou hůř, psychickou taky hůř. Projevuje se to u něj únavou, ale to zřejmě souvisí s tou jeho váhou, prostě už nemůže. Psychická se projevuje tak, že propadne bezradnosti, rozberečí se.
- 5) Já bych řekla, že ne. Ani jeden.
- 6) U Lukáše ano. Když děláme úkol a jeho to nebaví, tak se neustále snaží odvrátit pozornost na něco jiného. „A objevuje se somatizace?“ Míval tyhle problémy a dodneška jsme nezjistili z čeho to plynulo. Bylo období (asi týden), kdy si neustále stěžoval, že ho bolí břicho, když jsme se přiblížili ke škole. Asi měl ve škole nějaký problém, ale nikdy mi neřekl jaký.
- 7) Lukáš je šikovný na ruce, zručný, umí si s věcmi dost poradit. Eva některý věci trochu komplikuje. Lukášek řeší víc věci s nadhledem a rychleji.
- 8) Oba dva velmi rychle.

- 9) Eva ano. Lukáš při vybírání hračky vydrží 10 minut brát jednu hračku s tím, že už je rozhodnutý. Po chvíli vezme další a zase. V tomhle se neumí rozhodovat hned. Eva ta je rozhodnutá hned. Ta ví, co chce.
- 10) Já bych řekla, že ne. Neopisují, ani se neopičí.
- 11) Lukášek ano, velmi tvrdě. Evička taky, ale dělá to takovou jemnější formou. Když má pocit, že ji neprávem někdo osočil, tak se umí o sebe postarat.
- 12) Lukáš ano při čištění zubů. Evička nelže, my jsme se domluvili, že se lhát nemá, a ta to dodržuje. Ale občas se taky snaží něčemu vyhnout.
- 13) Když jde do tvrdého, tak ano. Jinak moc ne. Doma Eva pomáhá Lukášovi s úkoly, Lukášek jí pomáhá s tou prací, u které je potřeba zručnost.
- 14) Eva ano. Lukáš má trochu problém no. Je takový zablokovaný. Rozumí si víc s těmi holčičkami než s chlapci. K dívkám se chová velmi galantně.
- 15) Eva není moc tolerantní. Lukáš ten většinou ustupuje, takže k té toleranci není moc co mluvit.
- 16) Určitě ano.
- 17) Lukáš určitě ne. Eva taky ne.
- 18) Evička ano, Lukáš má hold většinou problém.
- 19) No jako každé dítě. Občas ano. Když ale řeknu, tohle nesmíš, tak to dodržují.

**Otec:**

- 1) Různě. „Jak různě?“ Já bych řekl, že Eva snadněji než Lukáš. Lukáš s problémy. „Jak se to projevuje?“ No že kňourá, snaží se řešení vyhnout, přenechá to na někoho jiného.
- 2) Občas ano. Lukáš víc než Eva.
- 3) Také, oba dva.
- 4) Eva zvládá fyzickou dobře. Psychickou nevím, jsem ji neviděl v psychické situaci, tak nevím. Lukáš obojí špatně.
- 5) Já bych to nedefinoval jako paniku.
- 6) Určitě. Například se Lukáš snaží odvést pozornost někam jinam. Somatizace se objevuje velmi zřídka.
- 7) Já jsem s nimi strašně málo, tak se mi špatně odpovídá. Evě se daří ve škole. Nevím.... (Tatínek asi 3 minuty váhá)
- 8) Rozhodují se rychle. Tak jako mají svůj názor.
- 9) Řekl bych, že ano.
- 10) Nemyslím si.
- 11) Ano. Dost tvrdě, oba.
- 12) Řekl bych, že ne.
- 13) Řekl bych, že mají nadprůměrný vztah. Občas si tedy nadávají, ale řekl bych, že si pomáhají.

- 14) Určitě.
- 15) Lukáš méně než Eva. Eva nadprůměrně.
- 16) To určitě.
- 17) Nemyslím si. Nesetkal jsem se s tím.
- 18) Většinou ano.
- 19) Jako děti, přiměřeně.

### **Dívka – Eva**

- 1) Já ani nevím. Že se prostě soustředím na tu obtíž, a pak ji nějak vyřeším. „Jak ji vyřešíš?“ No občas to dá práci, ale vyřeším to. Já jsem u toho vždycky hysterická, takže pak se uklidním a zvládnou to.
- 2) Ne, to ne. Já myslím pořád pozitivně, takže bezradná nikdy nejsem. Vždycky si nějakým způsobem vím rady.
- 3) Ne, to se nikdy nestane. Já jen mám plno keců, když ho mám dodělat. „Takže ho vždy dokončíš?“ Ano.
- 4) Daří se mi hodně vytvářet, protože mě to hlavně hodně baví. A nevím. Mě se většinou daří všechno a zafixuji si to, já umím skvěle kopírovat. „Takže bys neřekla, že se ti nic nedaří?“ Já bych řekla, že ne.
- 5) Rozhoduji se rychle.
- 6) Umím, ale je to občas těžký. „Co je těžký?“ se rozhodnout. Jo občas se rozhodnu rychle, když si to promyslím už dávno před tím. Ty nouzovky

- 7) Občas trochu jo, ale většinou v malování. Moc se neopičím, jen styly v malování, protože se mi to třeba líbí, ale že bych to dělala nějak často, to ne. „Neopisuješ?“ Ne, protože moje sousedka by mohla mít špatné odpovědi a to mi přijde dost blbý to opsat. To se prostě nedělá. Vždyť jsem se přece učila.
- 8) Umím a velmi dobře. „Jak si za ním stojíš?“ Že nikdy nepolevím. „Za žádnou cenu, i když třeba nemáš pravdu?“ I když třeba nemám pravdu, pak se tomu směji.
- 9) Nelžu, mě to trápí svědomí. Takže nemůžu ani lhát. „Nikdy jsi nelhala?“ No, když jsem se o to pokusila, večer jsem musela jít za rodiči a musela jsem jim říct pravdu, protože by se mi špatně spalo.
- 10) Jo, pomáhám. „V čem?“ Pomáhám mu něco vysvětlit, přiblížit.
- 11) Jo, kamarádi se mnou skoro celá třída, což mě těší. „Jsi s nimi ráda?“ Jsem s kamarády ráda.
- 12) Ne, ani ne. Moc se mi nechce někomu mstít. Mě se to nelíbí. Zatím jsem se nikomu nepomstila.
- 13) Já bych řekla, že ano.

### **Chlapec – Lukáš**

- 1) Budu poslouchat a někdy se to rychle naučím, někdy ne. Nebudu se jí (obtíže) bát.
- 2) Jak kdy.

- 3) Ne, vždycky se mi podaří ho udělat až dokonce. Někdy ale trochu nadávám, na matiku.
- 4) Daří se mi v přenášení věcí nohou, umím dělat akrobace. Daří se mi starat se o želvu. Nedaří se mi moc v přírodovědě, vlastivědě, hudební výchově.
- 5) Většinou váhám, protože nevím.
- 6) Jo váhám, ale krátce.
- 7) Ne, ne, neopisuji, sedím sám.
- 8) Ano. „Jak si za ním stojíš?“ Někdy mě ho někdo rozmluví.
- 9) Možná od 6-7 let. Jinak nelžu.
- 10) Jak kdy. „Kdy ano, kdy ne?“ Pomáhám jí něco hledat. Nepomáhám jí uklízet.
- 11) Jo, jsem s nimi rád. „S kým radši, s kamarády nebo s kamarádkami?“ S kamarády.
- 12) Ne. „Nikomu jsi se nepomstil?“ Možná někomu jo, ten co mě bouchal. „Jinak se nikomu nemstíš?“ Ne.
- 13) Ano. „Dá se na tebe spolehnout?“ Jak kdy. „Kdy ano a ne?“ Nedá se na mě spolehnout v úkolech. Spolehnout se na mě dá v angličtině.

**Paní učitelka:**

- 1) Těžko, obě děti. Eva neúspěch, který je ojedinělý, nese velmi těžce, zbytečně. Lukáš také těžce, když má problém, je zamlklý, rozbere si a tvrdě si stojí za svým.

- 2) Eva občas, když neví, co má dělat, ale pak se poradí, řeší to. Lukášek bezradnost neřeší. Nic nedělá.
- 3) Evička rozhodně ne. Lukáš občas ano, když společně pracujeme a neví, co má dělat, tak nepracuje dál.
- 4) Fyzickou nevím, Eva asi snáší dobře a u Lukáše nevím. Psychickou zátěž úplně lehce ne, je to pro ně problém. Ale rychle se z toho dostanou, když je řečeno řešení. „Jak se to projevuje?“ Lukáš pláče. Eva to většinou řekne dospělým.
- 5) Lukáš nepropadá panice. Eva myslím taky ne.
- 6) Ne, nemyslím si. Žádná agrese, únik. Eva se snaží danou situaci řešit, Lukáš se uzavře do sebe.
- 7) Evě se daří téměř vše. Lukášovi se nedaří dostat se do kolektivu s dětmi (zvláště s chlapci). Už to ani nezkouší, stačí mu Eva a její kamarádky. Oni ho berou. Eva je taková jeho ochránkyně, snaží se ho bránit.
- 8) Eva spontánně. Lukáš váhavě, někdy ne dá ani najevo svoje rozhodnutí.
- 9) Ano. Eva hned. Lukášovi to chvíli trvá, déle mu trvá než se rozhodne.
- 10) To si myslím, že ani ne. Neopíčí se a neopisují.
- 11) Ano. „Jak?“ Eva velmi odhodlaně, ale po nějakém rozhovoru dokáže se přizpůsobit. Lukáš, když něco nechce, neudělá to. Má zatvrdlý výraz, nikdo ho nepřemluví.
- 12) Ne, to rozhodně ne.



13) Určitě, hodně ze strany Evy je významnější, ale když to jde, tak Lukáš taky pomůže. V kolektivu má Eva potřebu Lukáše chránit.

14) Určitě jsou.

15) Ano. Lukáš je tolerantnější. Eva má někdy svou pravdu a dává to jasně najevo.

16) Určitě. Více je to znát u Evy. Lukáš je uzavřenější, ale spravedlnost patří mezi jejich klady.

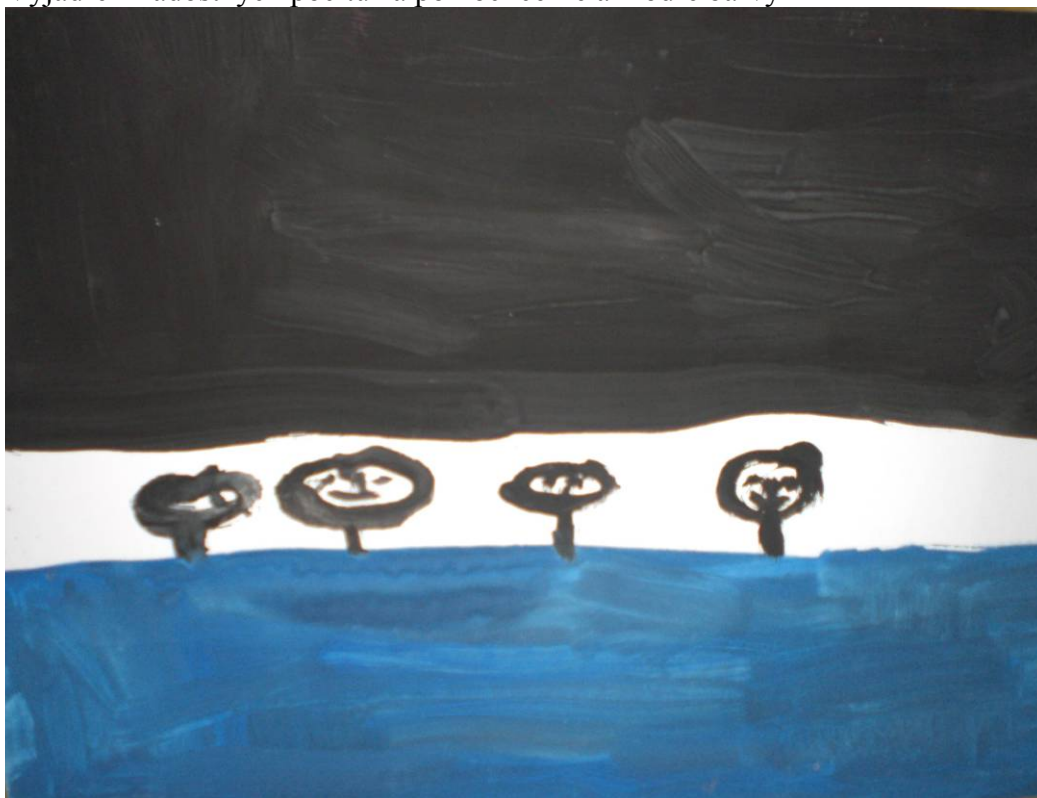
17) Ne, v žádném případě.

18) Ano.

19) Ano. U Evy se to více projevuje.

### 5) Artefakty Lukáše

Vyjádření radostných pocitů za pomoci černé a modré barvy



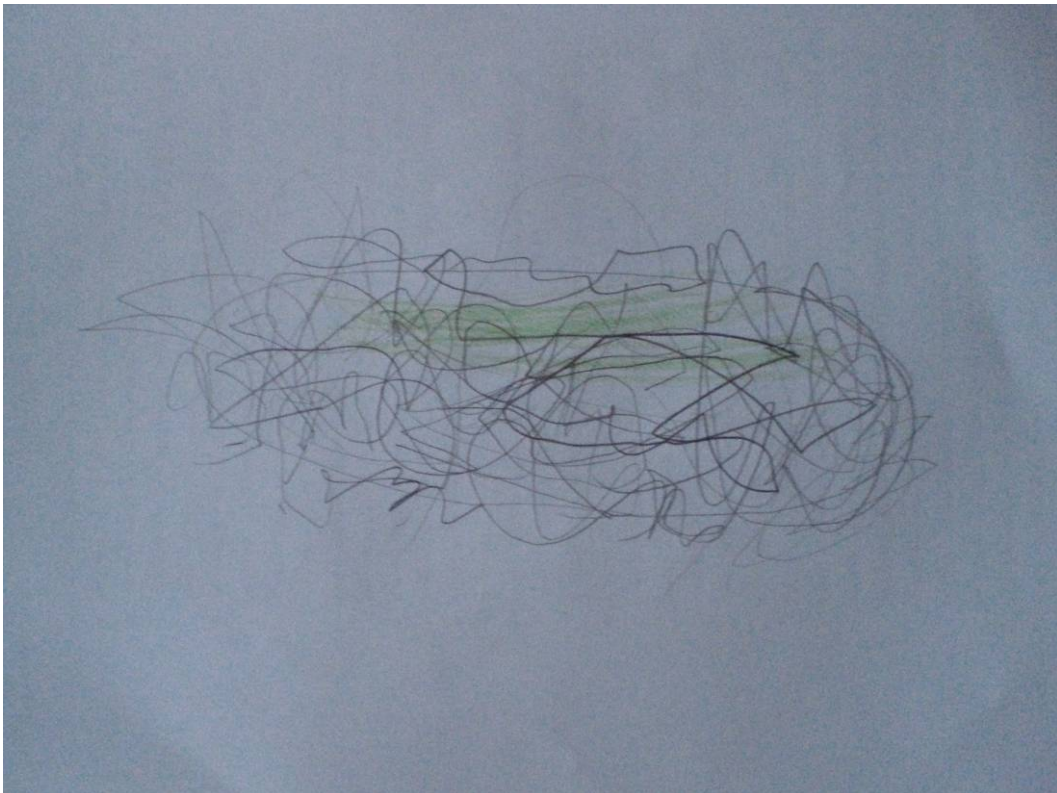
Vyjádření špatné nálady za pomoci červené a žluté barvy.



Malování vlastností svého kamaráda, štětec drží v ústech.

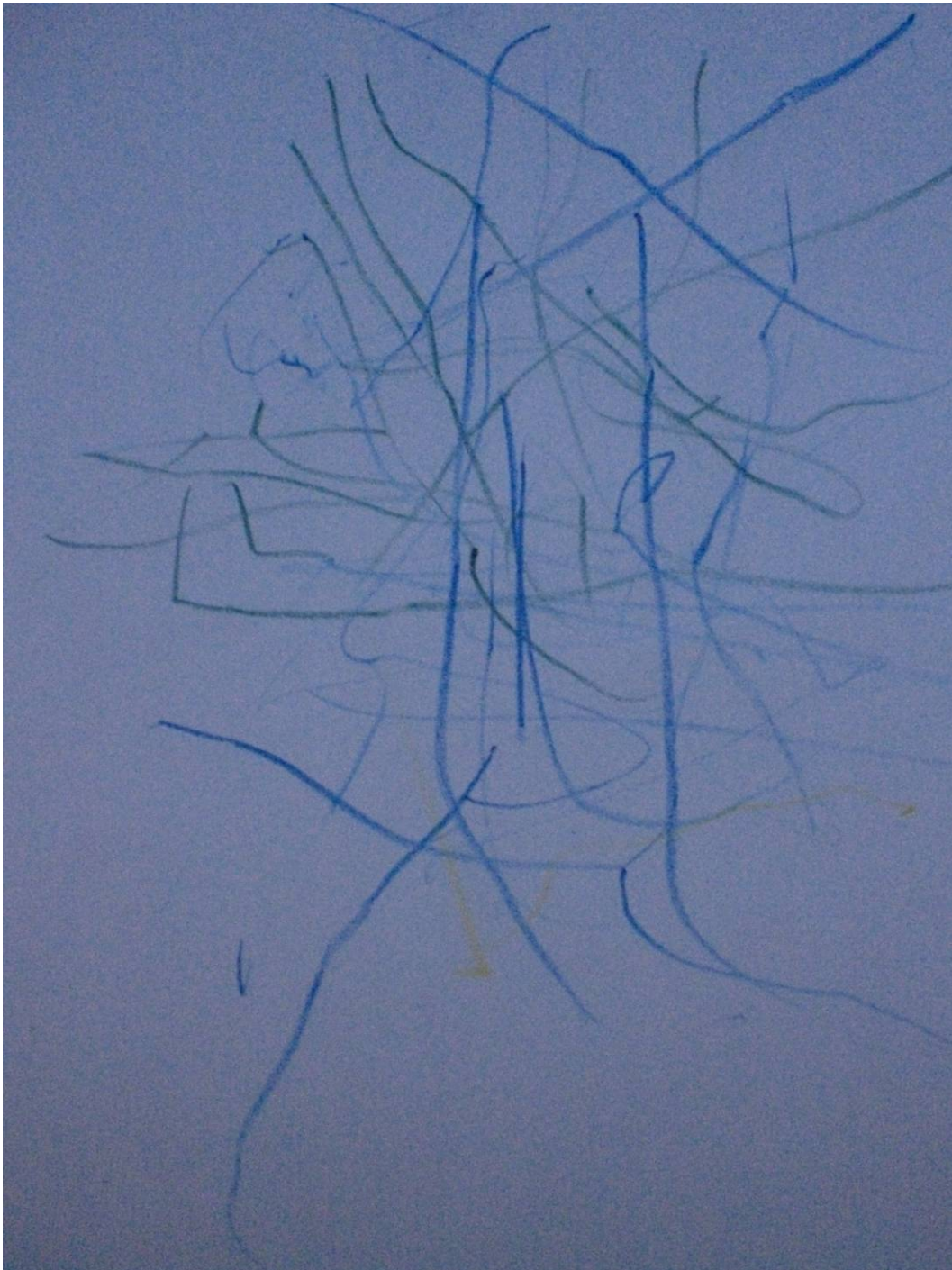


Muchláz

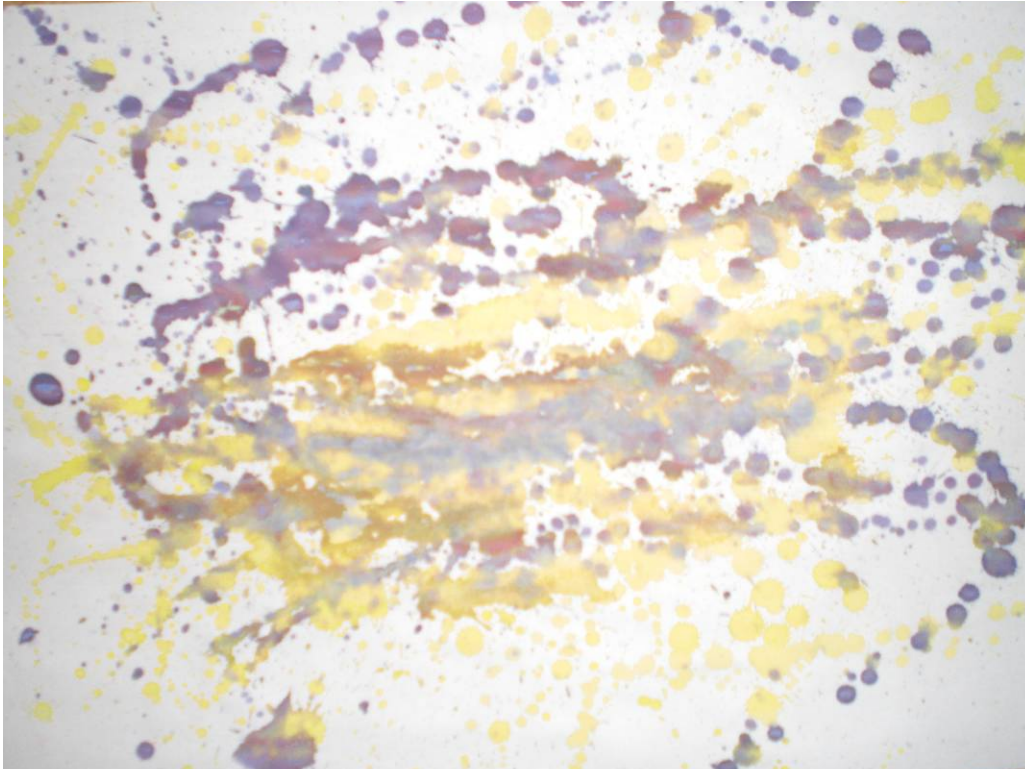




Strom z jiné planety namalován nohou



Akční malba – „Jak moc si vážíš rodičů?“



Pocit ze šikany, potom řešení šikany



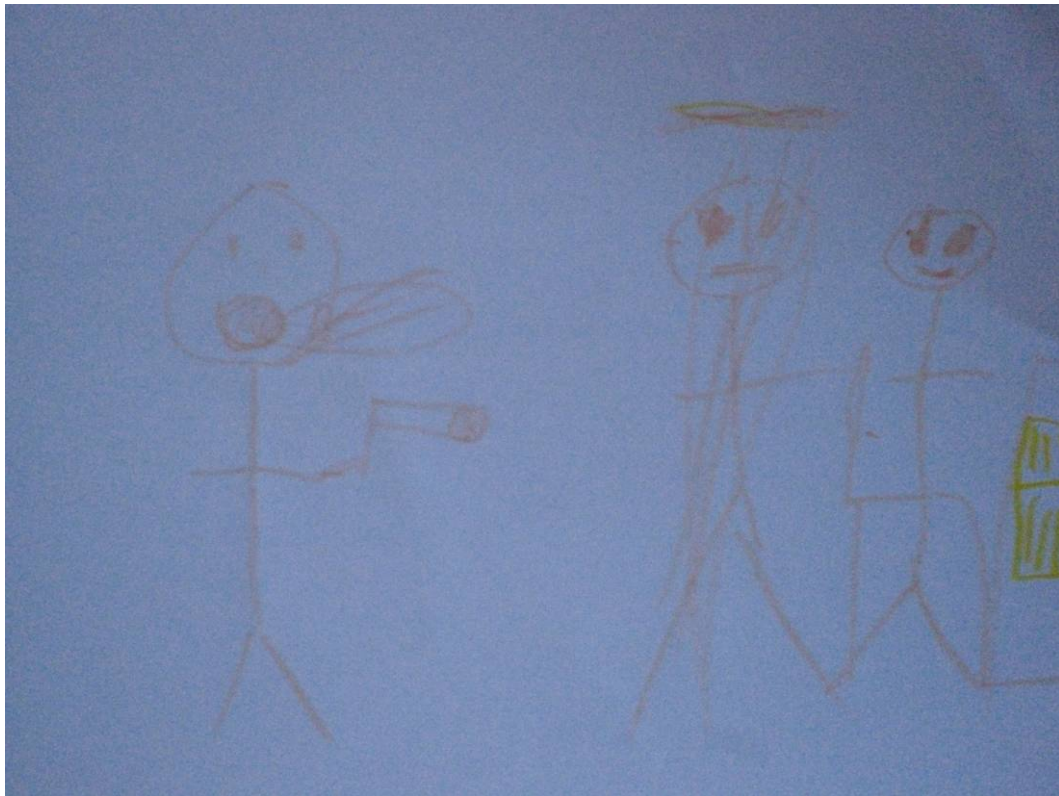




Malba svých kladných a záporných stránek



Kresba rozhodování



Barevný dialog – práce Evy i Lukáše





Kresba postavy – Chtěl bys být jako on?

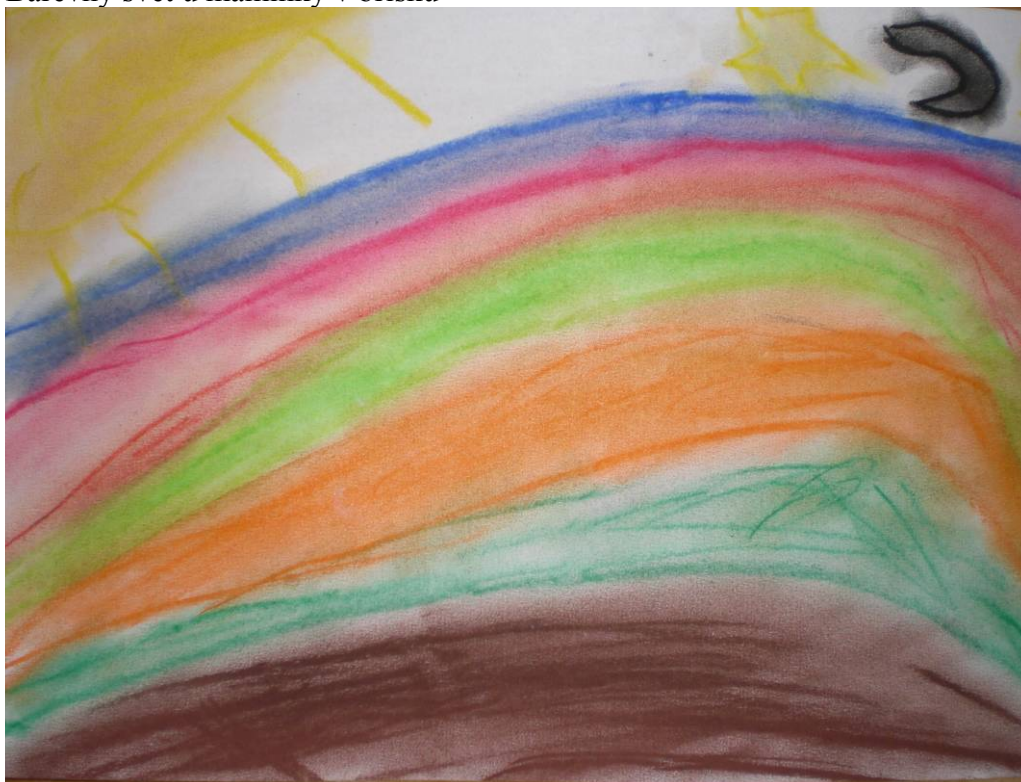




Vymodelované přátelství



Barevný svět u maminky v bříšku



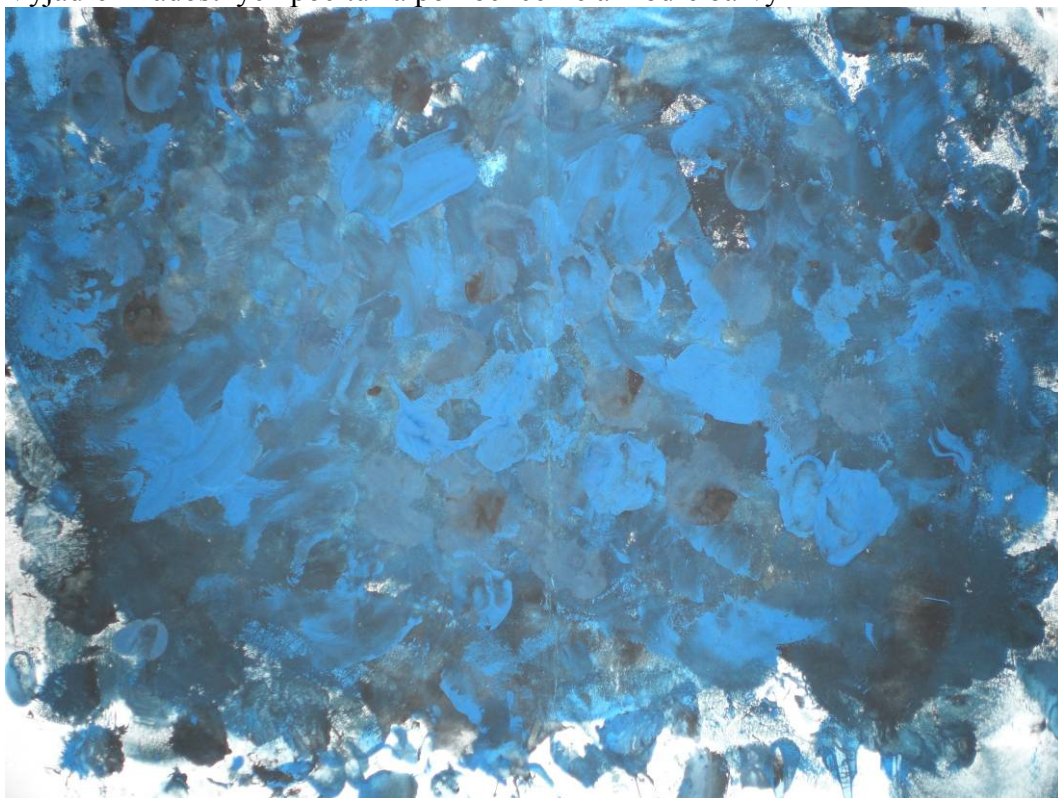
Fantazijní dům





**Artefakty Evy**

Vyjádření radostných pocitů za pomoci černé a modré barvy



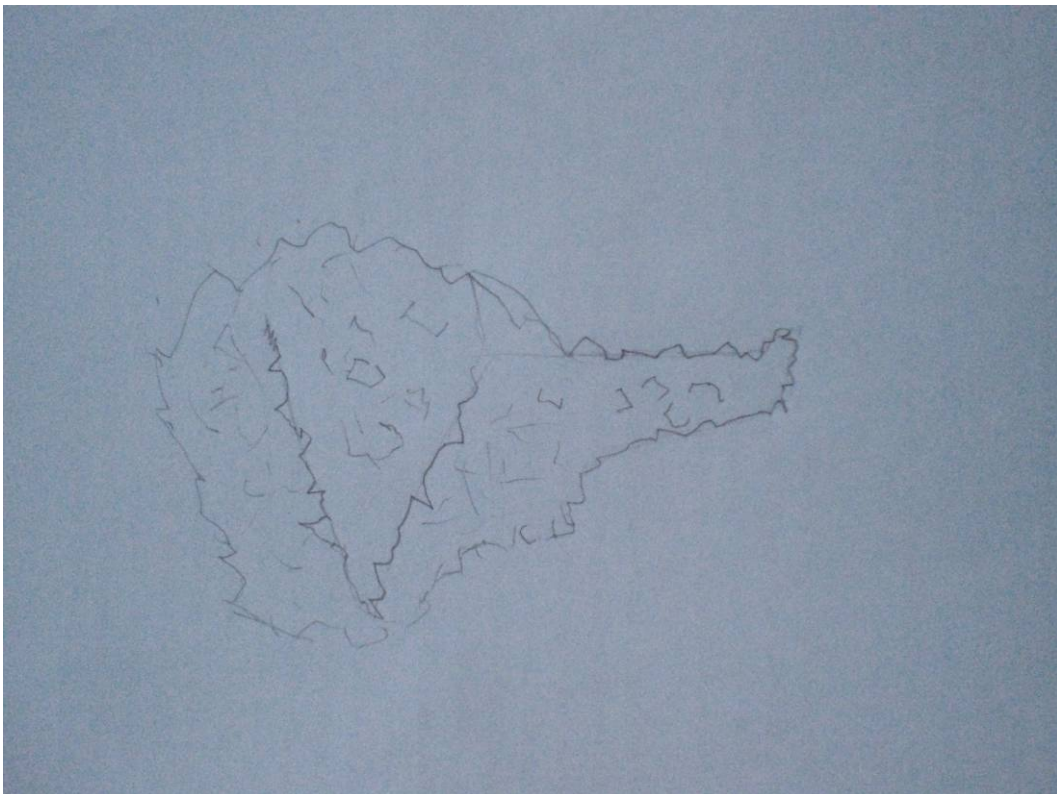
Vyjádření špatné nálady za pomoci červené a žluté



Vlastnosti kamaráda – štětec drží v ústech

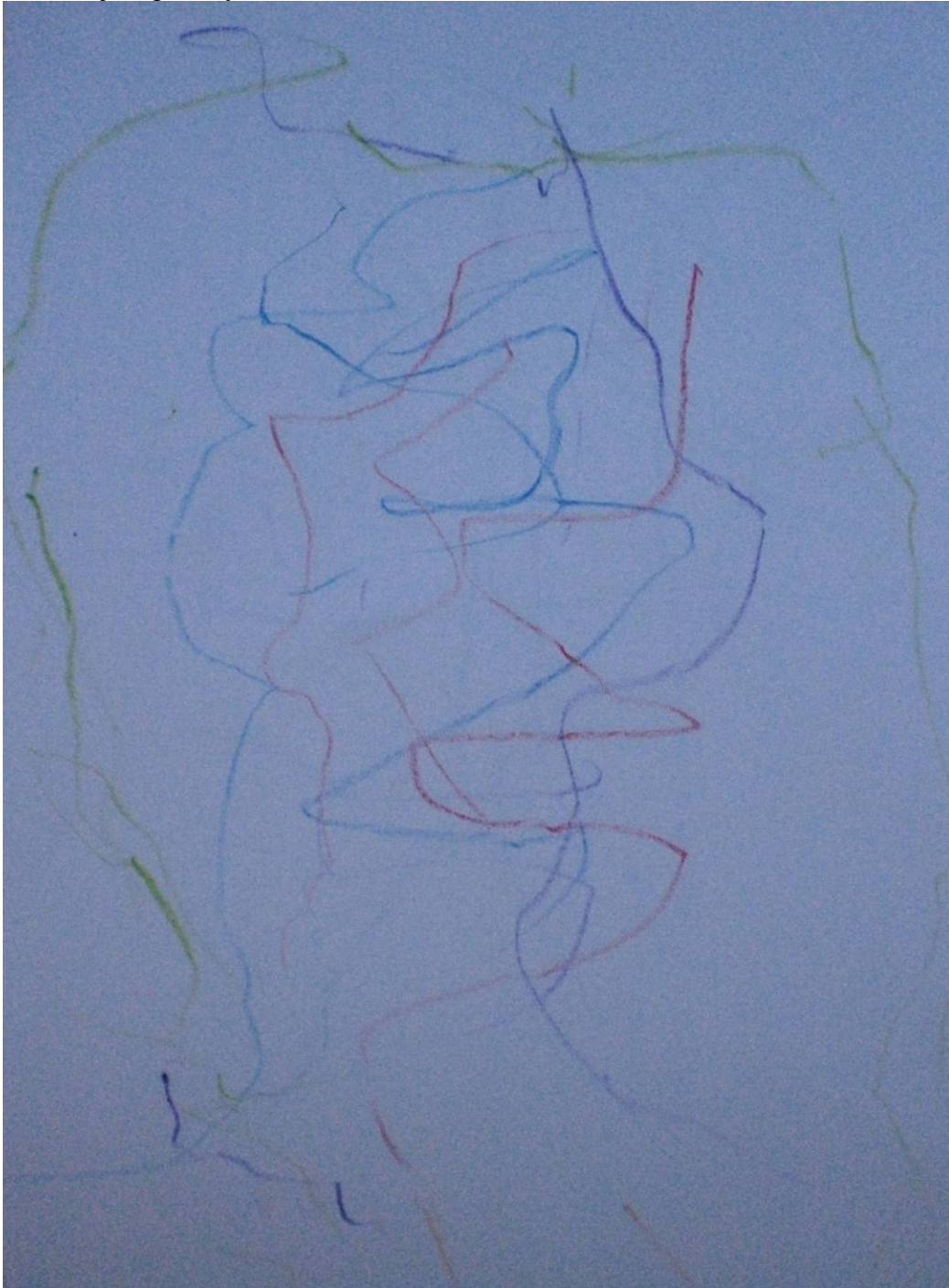


Muchláz

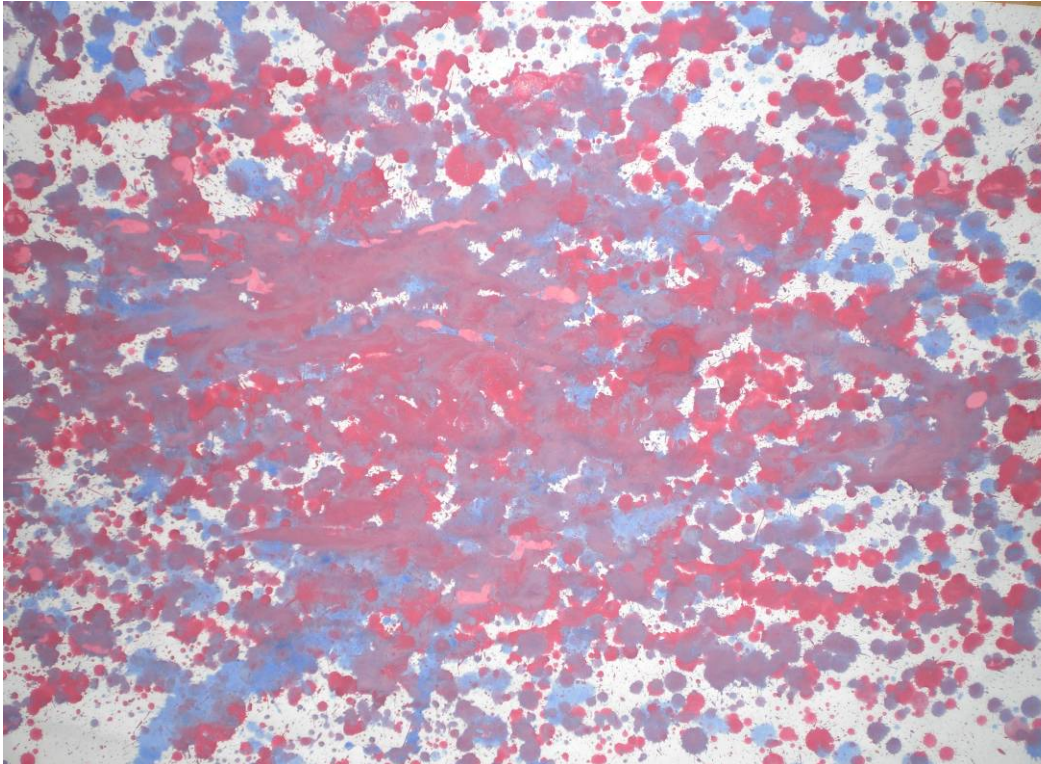




Strom z jiné planety namalován nohou



Akční malba - „Jak moc si vážíte rodičů?“



Malba svých kladných a záporných stránek



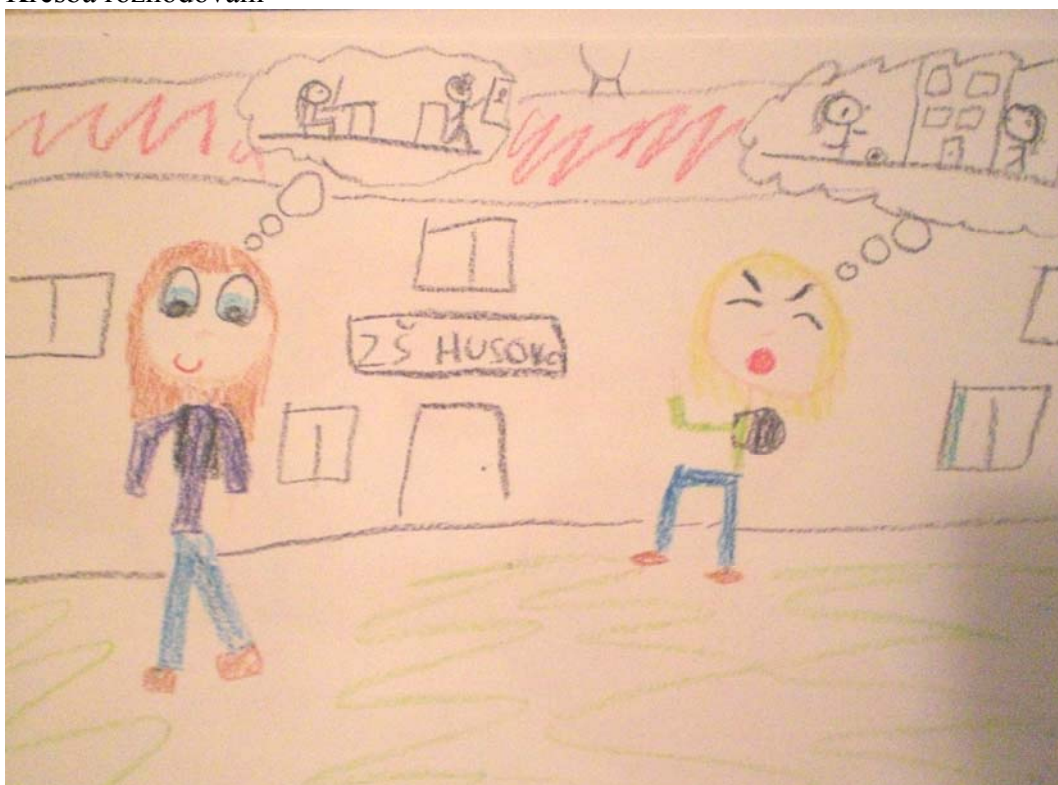


Malba pocitů ze šikany a její řešení





Kresba rozhodování

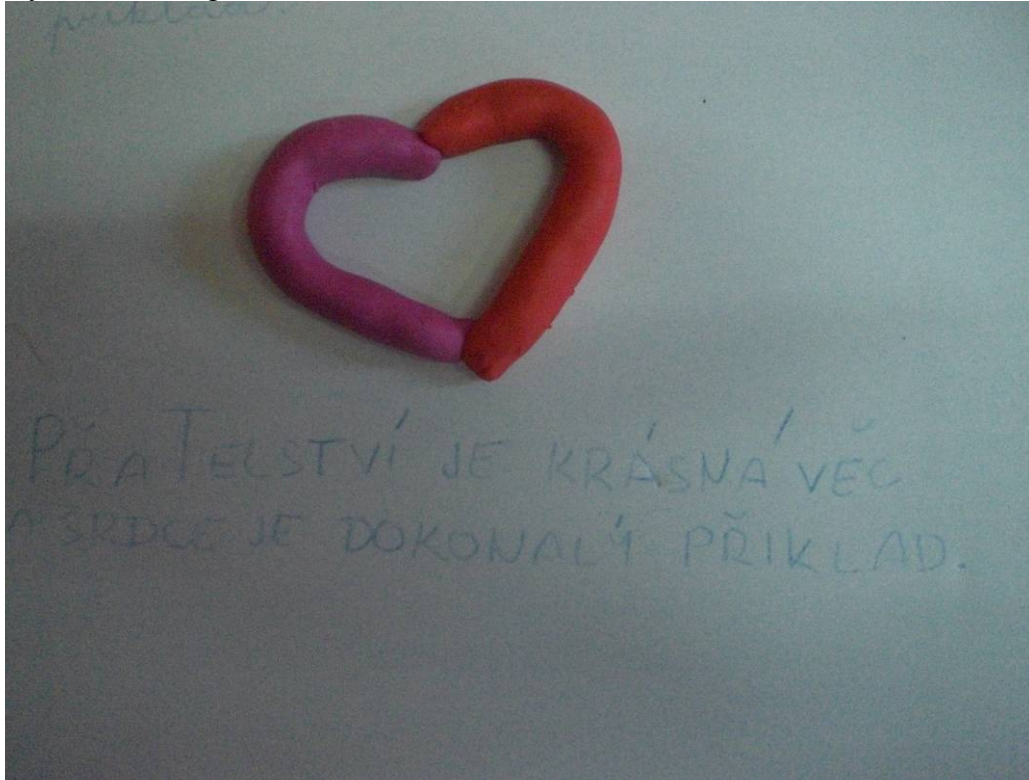




Kresba postavy – Chtěla bys být jako ona?



## Vymodelované přátelství



Barevný svět u maminky v bříšku



Fantazijní dům

